

Edición N°4
año 2017

ISSN 2346-2256 (En línea)
Publicación periódica

RETOS y
CLAVES de la
EDUCACIÓN CONTINUA

Comité Ejecutivo Recla

PRESIDENCIA - Argentina

Marco Lorenzatti
Secretario de Posgrado
y Educación Continua
Universidad Blas Pascal
Córdoba, Argentina

VICEPRESIDENCIA -- España

Daniel Serra
Decano BSM
Universidad Pompeu Fabra
Barcelona, España

SECRETARÍA GENERAL Y TESORERÍA -- Colombia

María del Rosario Bozón
Directora División de
Educación Continuada
Universidad El Bosque
Bogotá, Colombia

VOCALIAS - - Colombia

Jorge Eliécer Olaya
Director General de Extensión
Universitaria y Proyección Social
Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

VOCALIAS - Chile

Cristina Arenas
Directora de Educación Continua
Universidad de Santiago de Chile

VOCALIAS - - Ecuador

Carlos Granda
Director de la Unidad
de Educación Continua
Universidad Técnica
Particular de Loja

VOCALIAS - - México

Juan Manuel Adame
Director de Educación
Continua y Desarrollo Profesional
Universidad Autónoma
de Nuevo León

VOCALIAS - - Perú

Ana Rosa Velazco
Directora Centro de
Educación Continua
Pontificia Universidad
Católica del Perú

VOCALIAS - - Uruguay

Mario Jaso
Director Unidad Central
de Educación Permanente
Universidad de la República

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 dichos encuentros académicos y de gestión.

COMITÉ EDITORIAL

Jorge Eliecer Olaya Garcerá
Director General de Extensión y Proyección Social
Universidad Santiago de Cali

Edinson Delgado Martínez
Docente Investigador
Universidad Santiago de Cali

Carlos Fajardo Guevara
Editor de Revistas Científicas
Docente e Investigador Uniminuto
Universidad Santiago de Cali

El diseño gráfico y edición digital ha sido
realizado por Luis Alfredo Becerra Castillo
de la Universidad Santiago de Cali, socia de RECLA.

© Todos los derechos reservados · RECLA 2017· Está totalmente prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la revista, sin el consentimiento previo de sus autores.

PRESENTACIÓN

La Educación Continua sigue siendo no solamente una alternativa formativa de especial trascendencia en el devenir actual, nacional e internacional, sino que sigue cobrando cada día más campo no solamente en las incursiones que le atañen, sino en las reflexiones mismas de sus hacedores y promotores. Expresado de otra manera, la Educación Continua ocupa cada vez más tiempo y espacio en las líneas de los más diversos investigadores y estudiosos, denotando el gran cúmulo de inquietudes y registros que se generan en torno a la misma.

Consecuente con la respectiva labor de difusión y fomento, la Revista RECLA en la presente edición da paso a relaciones temáticas y situaciones de la mayor actualidad, como la que se produce cuando la Educación Continua es vista desde los parámetros de la misma Innovación, término tan importante hoy en día dentro de todos los campos formativos.

De otra parte, la administración de la Educación Continua también es un objeto de conocimiento de singular importancia para quienes la gestionen bajos estándares formalizados, anotando de paso que las TIC's en sus más comunes y masivas implementaciones, empiezan a incursionar de manera decidida en este tipo de formación que, desde luego, igual apunta hacia grandes grupos sociales.

Y diversificando la producción de artículos mediante la reseña específica de casos que resultan de singular importancia, es fundamental sumarse a las experiencias que otros países latinoamericanos vienen teniendo en cuanto a la Educación Continua, jornadas que sin duda alguna resultan de beneficio para todos nosotros como actores comprometidos en la misma actividad.

Muchos éxitos y provecho para todos en el abordaje de las siguientes líneas.

Comité Editorial
Santiago de Cali (Colombia)

SUMARIO

Aplicando Innovación para la Estrategia de Educación Continua. JULIANA SÁNCHEZ TRUJILLO.....	6
Educación Continua: una Ruta Para la Innovación Universitaria MANUEL MORENO CASTAÑEDA	19
Gestión de Comunicación: más Allá del Sentido Común ANDRES ALJURE SAAB.....	41
Reflexiones Sobre el uso de los Teléfonos Móviles como Herramienta de Apoyo en los Cursos de Formación Continua MAR GUTIÉRREZ - COLÓN PLANA.....	47
Educación Continua Universitaria en Chile: Alcances y Reflexiones Desde la Experiencia de la Red Universitaria de Educación Continua MARGARITA GUARELLO, CAROLINA MUÑOZ, MARÍA GABRIELA MARTINI, MARCELA FUENTES.....	62
Estudio de Caso Alere: un Clic al Conocimiento JUAN MANUEL ADAME RODRÍGUEZ, MARÍA GUADALUPE RAMÍREZ LÓPEZ.....	79

APLICANDO INNOVACIÓN PARA LA ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN CONTINUA

JULIANA SÁNCHEZ TRUJILLO¹

Resumen.

La velocidad acelerada con la que se dan cambios en el mundo exige la adopción de la innovación como estrategia empresarial. Para que aquella funcione de manera óptima, debe verse como un sistema y no simplemente como la creación de nuevos productos o servicios. Para lograrlo, se debe tener clara la estrategia, los procesos y los elementos de la cultura. El amplio desconocimiento en estos temas, genera una oportunidad de diferenciación para la creación de nuevos programas de Educación Continua.

Palabras clave. Creatividad, Estrategia, Innovación, Tipos de Innovación

Abstract.

Fast-changing world demands the adoption of innovation as a corporate strategy. However, in order for it to work, it must be conceived as a system and not just as the creation of new products and services. Therefore, the strategy, processes and cultural elements must be clear. The lack of awareness on these topics represents an opportunity for new extension Educational Programs.

Keywords. Creativity, Strategy, Innovation, Types of Innovation

¹Magister State University of New York College at Buffalo M.S. Creative Studies. Comunicación Social Pontificia Universidad Javeriana. juliana.sanchez@borealis.com.co Pontificia Universidad Javeriana Bogotá / Borealis.

Pero, ¿qué es Innovación?

Cuando se habla de innovación se hace referencia a la introducción de una idea y no simplemente de un producto o servicio, pues la innovación no puede simplemente limitarse a la oferta de una organización. De hecho, las investigaciones han demostrado que las empresas más innovadoras del mundo se enfocan en desarrollar al menos cinco tipos de innovación (Keeley, Pikkell, Quinn y Walters, 2013), los cuales no están enfocados solo en los productos, sino también en la transformación de sus modelos de negocio, en buscar redes y alianzas, y en crear nuevas experiencias a sus clientes.

Sin embargo, el principal obstáculo que se da en las empresas para desarrollar la innovación, es que cada quien entiende algo diferente sobre lo que aquella significa. Por tanto, ésta se convierte en algo subjetivo que todos desean, pero que realmente pocos saben cómo llevar a cabo (Morales, 2013).

Por eso, sin importar en dónde se enfoquen los esfuerzos de innovación, es vital que se halle alineada con la estrategia para generar valor. Una empresa como Starbucks, por ejemplo, no inventó el café ni mucho menos las cafeterías. Lo que hicieron fue crear una nueva experiencia para sus clientes, a la que llamaron 'el tercer hogar', donde las personas pueden encontrar un punto medio entre su casa y el trabajo para disfrutar una buena taza de café. Otro ejemplo es Google, que se basó en los motores de búsqueda creados por AltaVista, y transformó el modelo de negocio, al encontrar una forma exitosa de monetizar la búsqueda.

En un estudio realizado por IBM (2010) con más de 1500 gerentes generales de diferentes industrias, se descubrió que la complejidad del mundo de hoy crece de forma exponencial, y que solo la mitad de los líderes se siente en capacidad de administrarla. Además, se determinó que la creatividad es la cualidad del liderazgo más importante del Siglo XXI, pues a través de aquella se promueve la experimentación e innovación en las organizaciones. Los

En un mundo en constante cambio, solo aquellos que tengan la capacidad de adaptarse a las nuevas condiciones que exige el mercado serán exitosos. La dificultad radica en que es muy sencillo hablar de innovación, - más ahora cuando la mayoría de las empresas incluyen esta palabra en sus focalizaciones estratégicas -, pero su implementación requiere de un esfuerzo deliberado por pensar de una forma diferente, por aceptar el cambio, y por tomar nuevos riesgos.

El autor Henry (2001) en su libro *“Creativity and Perception in Management”* explica que entre el año 1 d.C. y 1800, hubo 10 inventos técnicos y sociales que revolucionaron el mundo, mientras que en los últimos 200 años se ha evidenciado la creación de más de 25 inventos técnicos y sociales que han alterado la vida de las personas, tales como computadores, antibióticos, trasplante de órganos, automóviles, aviones, internet, entre otros. Más aún, el ciclo de vida de los productos es cada vez más corto: hoy se atraviesa un rediseño fundamental de los productos cada cinco a diez años, pero en el mundo de la tecnología esta transformación se da aproximadamente cada seis meses. Esto quiere decir que en la antigüedad era común pasar toda la vida sin cambios disruptivos, pero hoy en día, esa idea es simplemente un lujo que muchos se quisieran dar.

De la Era Industrial se pasó a una Era del Conocimiento, pero en la actualidad, más allá de hablar de conocimiento, es preciso referirse a una Era de Innovación (Pink, 2005). Es por esto que para competir en mercados tanto locales como globales, es necesario asumir una actitud de creador, por encima de una actitud de operación. En otras palabras, no se puede ignorar el cambio, antes bien, hay que usarlo como fuerza catalizadora para crear oportunidades, replantear las realidades, y transformar perspectivas que permitan reinventar las dinámicas laborales y personales.

líderes creativos están en una constante búsqueda por transformar sus modelos de negocio para potenciar sus estrategias. Además, para ser exitosos necesitan tomar más riesgos calculados, encontrar nuevas ideas, e innovar continuamente en la forma en que se comunican y lideran a sus equipos de trabajo. Por esto, es preciso desarrollar una conciencia que permita potenciar la creatividad y hacer uso de ella cuando más se necesita.

Aún más, si esto se lleva al contexto de la educación, se observa cómo la formación por competencias sigue liderando las necesidades formativas. Sin embargo, constituyen soluciones la creatividad de problemas, el liderazgo, la comunicación y el pensamiento estratégico, siendo las habilidades más importantes para las organizaciones hoy (Bloomberg, Levy y Cannon, 2016), y en las que se deben enfocar los programas de Educación Continua.

Además, uno de los errores más comunes cuando una empresa se embarca en el camino de la innovación, se produce cuando todos los esfuerzos se enfocan solo en crear nuevos productos o servicios, olvidando otras áreas que pueden resultar fundamentales para asegurar el éxito de la empresa. Según Keeley et al. (2013) “saber dónde innovar es tan importante como saber cómo innovar” (p. 15), porque la innovación no es un proceso que inicia con la concepción de la idea y termina con su implementación, sino que es un sistema con múltiples componentes que interactúan de manera armónica para generar valor.

Para tal efecto, el Boston Consulting Group (Taylor y Wagner, 2014) propone una mirada de la innovación como un sistema que se compone de tres pilares fundamentales, que son: Estrategia de Innovación, Investigación y Desarrollo de Productos, y Sistemas Habilitadores, Herramientas y Capacidades.

a) Estrategia de Innovación

La estrategia se refiere a las decisiones que se toman frente a la innovación sobre dónde y cómo crear valor, y aquella se ve direccionada por interrogantes

como los siguientes: ¿qué significa innovación en la empresa?, ¿cómo innovar?, ¿dónde innovar?, ¿cómo medir la innovación?

La innovación no sucede al copiar las teorías que se imponen, pues ello es una gestión a la medida, y por eso se debe contar con una estrategia propia. Para lograrlo, se toman decisiones frente a tipos de innovación, fuentes de innovación, estrategias de propiedad intelectual, y mercados objetivos.

Cuando se habla de innovación, existen varios grados o niveles en que la misma se puede dar: Innovación Incremental, Innovación Radical e Innovación Transformacional (Skarzynski & Gibson, 2008). La innovación incremental, se refiere a cambios progresivos que mejoran lo que ya existe, y que, por tanto, se ve relacionada con la mejora continua. Ejemplos de ello son: un nuevo modelo de un automóvil, o vender en las afueras de la ciudad, en vez de en el centro. Por su parte, la innovación radical implica cambios significativos a lo que ya existe. Como ejemplo, y siguiendo en la misma línea, se puede hablar de un automóvil híbrido impulsado por hidrógeno o electricidad, o vender usando distribuidores en vez de vendedores propios. Finalmente, la innovación transformacional se plantea como cambios que transforman completamente lo que ya existe. Ejemplos de aquella son usar el automóvil en vez del caballo, o vender a través de internet o de medios electrónicos.

Todos los grados de innovación son importantes. Sin embargo, la innovación incremental es más fácil de alcanzar porque es más acorde con la forma humana de pensar; sin embargo, son la innovación radical y la innovación transformacional las que tienden a generar más valor para la organización. La recomendación es que los recursos de innovación se enfoquen un 70% en innovación incremental, un 20% en innovación radical, y un 10% en innovación disruptiva (Morales, 2013).

Pero, así como hay grados de innovación, también hay diferentes formas en que aquella se manifiesta, por lo cual se habla de tipos de innovación. Éstos

fueron propuestos por la firma consultora Doblin Group (Keeley et al., 2013) a partir de investigaciones realizadas por más de diez años con empresas reconocidas por sus esfuerzos de innovación. Entre ellos se cuenta con:

Innovación en modelo de negocio: la forma en que la empresa transforma su oferta y la fuente de ingresos. Un ejemplo se encuentra en HILTI, organización que produce equipos para la construcción y que decidieron cambiar su modelo de vender equipos a alquilarlos. En el modelo de negocio, los ingresos pueden venir de diferentes fuentes como: venta de productos y servicios, pago por alquiler, derechos de propiedad intelectual, pago por publicidad, comisiones, entre otros (Osterwalder y Pigneur, 2009). Este tipo de innovación ha demostrado ser el que más resultados sostenibles y retorno a la inversión genera a la hora de innovar y, por lo tanto, representa un gran reto para las organizaciones (Keeley et al., 2013).

Innovación en redes y alianzas: se genera cuando las empresas sacan provecho de los procesos, tecnologías, oferta, canales y marcas de otras empresas. Estas alianzas permiten fortalecer el negocio al subcontratar algunos componentes del mismo. Como ejemplo se tiene a Natura, quien en el año 2012 contaba con un equipo de investigación de más de 250 empleados. Pero el negocio cambió cuando se hicieron alianzas con 25 universidades alrededor del mundo. Los investigadores contribuyeron con una variedad de retos, desde ciencia cosmética hasta tecnología sostenible. En 2008, el 50% de sus productos había sido el resultado de innovación abierta (Keeley et al., 2013). Este tipo de innovación también se le conoce como innovación abierta, y representa hoy en día una gran oportunidad para la academia, ya que al realizar alianzas con empresas del sector real, se brinda a los estudiantes la oportunidad de poner en práctica los contenidos aprendidos durante sus programas académicos, creando un valor de doble vía tanto para la empresa como para el estudiante. Éste tipo de innovación es cada vez más común, y se fortalece, en muchas ocasiones, a partir de apoyos del Estado.

Innovación en procesos productivos: introducción de nuevas formas de hacer

las cosas, nuevos flujos de información o mecanismos. En el sector de las ventas al por mayor, los sistemas de gerencia de inventarios ayudan a los gerentes de los almacenes a identificar los comportamientos cambiantes de sus clientes y a responder rápidamente con nuevos precios y configuraciones de la mercancía. Esto es innovación en procesos productivos que puede agregar valor.

Innovación en estructuras organizacionales: innovación enfocada en organizar los activos de la compañía. Lo cual puede incluir tangibles e intangibles que modifican la estructura organizacional. Starbucks entrega una experiencia única a sus clientes porque no solamente ofrece paquetes de compensación que superan a los de la competencia, - así como beneficios especiales a los empleados que van más allá de incentivos económicos -, sino que también combinan estrategias de salario emocional. En este aspecto se presentan muchos retos, porque si bien muchas organizaciones crean incentivos para promover el involucramiento en estos procesos de innovación, más de 40 años de investigación han demostrado que los incentivos económicos bloquean la creatividad, e incluso disminuyen la productividad (Pink, 2011).

Innovación en producto: se refiere al desarrollo de un nuevo o mejorado producto. Este tipo de innovación es el más común. Sin embargo, se debe ser muy cauteloso a la hora de implementarlo, pues la mayoría de las veces tienden a invertirse grandes sumas de tiempo y dinero, que en últimas no generan los resultados esperados.

Innovación en experiencia de cliente: representa la forma en que se promueven interacciones inolvidables. Estas innovaciones parten de un entendimiento profundo de las necesidades del cliente. Un ejemplo de esto está en Mint, que es una aplicación web que permite a los usuarios hacer seguimiento de su vida financiera. Mint organiza toda la información de cuentas bancarias, tarjetas de crédito, e incluso préstamos e hipotecas, en un solo lugar, y permite al usuario crear un presupuesto que se adapte a sus

necesidades. Cada vez que se hace una transacción bancaria, Mint automáticamente actualiza los números permitiendo tomar mejores decisiones financieras en tiempo real (Keeley et al., 2013). La importancia de este tipo de innovación radica en que cuando la oferta de la competencia es muy similar, lo que marca la diferencia es el tipo de experiencia que aquella genera en el cliente (Skarzynski y Gibson, 2008), posicionando a este tipo de innovación como un verdadero diferencial y, por tanto, uno de los asuntos en los que más se hace énfasis en las organizaciones de hoy.

Es común que incluso en un proyecto puedan existir diversos tipos de innovación, lo importante es reconocer las diferentes variables que lo componen, pues la modificación de algunos de aquellos elementos es lo que podrá dar vida a ideas originales y útiles.

Innovación en sistema del producto: innovaciones que se dan a través de la creación de productos y servicios que se relacionan entre sí. La innovación surge de conectar u ofrecer paquetes de diferentes productos o servicios con el fin de crear un sistema más robusto. La empresa de automóviles Scion, por ejemplo, permite a los usuarios 'diseñar' su propio automóvil a través de la página web. Los usuarios pueden agregar accesorios de Toyota o Alpine Audio. Una página web diferente vende elementos de personalización tales como luces de neón, cargadores para celular, entre otros. Adicionalmente patrocinan eventos, y venden música y arte que va con la 'personalidad' del comprador.

Innovación en servicio: es el desarrollo de un nuevo o mejorado servicio. Un buen ejemplo al respecto es Uber, que ofrece un servicio de transporte que puede solicitarse a través del celular y pagarlo con tarjeta de crédito, lo cual difiere del servicio tradicional de un taxi. Este tipo de innovación cuenta con las mismas dificultades que la innovación en producto, pues se ha demostrado que su retorno de inversión resulta ser, en la mayoría de los casos, no tan rentable (Keeley et al., 2013).

Innovación en canal: es la forma en que se entrega la oferta a clientes y usuarios. Hoy en día, gran parte de estas innovaciones se dan a través de ventas y distribución en línea. Entre más plataformas se integren, mayores posibilidades de innovación.

Innovación en marca: constituye la forma en que se representa la oferta y el negocio. La innovación de marca ayuda a asegurar que el cliente recuerde y prefiera la oferta sobre la de los competidores o los sustitutos que ofrece el mercado. Un claro ejemplo de esto se observa con Intel, ya que aun cuando existe un amplio desconocimiento de la población frente a los usos y calidad de un procesador, el hecho que un computador tenga el sello de Intel genera confianza en el consumidor a la hora de realizar la compra.

La mezcla de todos los tipos de innovación puede evidenciarse en casos como el de Netflix, una empresa que ofrece servicios de streaming² de películas a un costo de suscripción muy bajo. Cuando Netflix inició en los Estados Unidos, surgió por la necesidad de Reed Hastings y Marc Randolph de contar con un sistema de alquiler de películas en el cual no se pagarán multas por el retraso en la devolución de los videos, como ocurría con la mayoría de los competidores de la época. Para dar inicio a la idea, se estableció una plataforma en línea que les permitía a las personas crear una lista del orden en que deseaban recibir las películas. Estas eran enviadas una a una por correo al domicilio del usuario, quien podía retener el video todo el tiempo necesario a condición de no recibir nuevas películas, hasta realizar la devolución de la que había recibido previamente. Además, el usuario no debía pagar por cada alquiler, sino por un fee³ mensual en el que se podía pedir tantos videos en el mes como se deseara. En este caso no se inventó un negocio, sino que se transformó un sistema de ingresos y control, basados en un entendimiento profundo de las necesidades del cliente. Adicionalmente, se crearon códigos de barras que permitían registrar el ingreso de las películas devueltas y que informaba sobre el lugar donde aquellas eran requeridas. De esta manera, los videos estaban en constante movimiento, lo que permitió a la empresa ahorrar costos, pues no requerían de grandes bodegas para almacenar su inventario.

² Nota del Editor. El término usado equivale a transmisión.

³ Nota del Editor. Término que equivale a cuota.

También se hicieron alianzas con productoras para distribuir el contenido, se comenzó a generar contenido original, e incluso, al interior de la empresa se acabó con las políticas de Recursos Humanos a fin de dar más libertad a los empleados y promover su motivación. En este caso, pueden observarse entonces los diez tipos de innovación, lo que da una respuesta del por qué la empresa continúa en constante crecimiento. Como Netflix, existen muchos otros negocios que han encontrado el éxito a través de la creación de diversos y variadas mixed⁴ de innovación que les ha permitido apalancar su propuesta de valor y sus ventajas competitivas, aclarando, sin embargo, que no es necesario tener los 10 tipos de innovación. Lo ideal, como se mencionó con

anterioridad, es que la mezcla combine al menos cinco, pero es desde la estrategia que se define dicha combinación.

b) Investigación y Desarrollo de Productos

Este componente del sistema de innovación, se enfoca en crear procesos que apoyen la investigación y la generación de nuevos productos, servicios y demás tipos de innovación. Esto incluye componentes como: investigación y tecnología, nuevo desarrollo de producto, gerencia del ciclo de vida, y administración de portafolio. En este frente pueden usarse muchas metodologías de creatividad que conducen a la innovación. Las más conocidas son: Pensamiento de Diseño (Design Thinking), Solución Creativa de Problemas (Creative Problem Solving), Pensamiento Sistemático (Systematic Inventive Thinking), Stage Gate, Biomimética (Biomimicry), entre otras.

Para que estos procesos funcionen correctamente, se debe realizar un ejercicio de adaptación de los mismos al contexto de la organización. Así mismo, se deben crear estrategias de formación y comunicación para que los colaboradores no solo reconozcan qué hacer a la hora de encontrar una nueva idea, sino que también tengan la confianza de que son ellos mismos los que pueden generar soluciones innovadoras (Puccio, Murdock y Mance, 2011).

⁴ Nota del Editor. En este caso el término alude a mezclas.

Este ámbito representa también una gran oportunidad para programas de Extensión y Educación Continua, pues aún se requiere de mucha formación de conocimientos y acompañamiento en la implantación de procesos de innovación.

c) Sistemas Habilitadores, Herramientas y Capacidades.

Este componente se enfoca fundamentalmente en la parte humana de la innovación y se refiere a la mezcla entre herramientas y sistemas de gestión, procesos rápidos de prototipos, talento y cultura, organización y gobierno de innovación, métricas e incentivos, y gerencia de políticas externas. Como tal, es el que quizá tome más tiempo, pues no solo se refiere a saber cómo innovar, sino también a realizar estrategias de gestión de cambio que lo posibiliten. Esto implica realizar mediciones de cultura, hacer acompañamiento y seguimiento en los indicadores, y celebrar las pequeñas victorias, componentes fundamentales para el cambio de mentalidad frente a la innovación (Rao y Weintraub, 2013).

Finalmente, la innovación no puede concebirse solo como la creación de nuevos productos y servicios, o como un simple resultado de nueva tecnología, pues más allá que tecnología, la innovación es cultura, ya que es creada y desarrollada por las personas. Además, uno de los principales bloqueos que puede darse en este proceso, es nuestro miedo natural al cambio, y es por esto que deben existir estrategias de comunicación, gestión de cambio, formación e incentivos, para que todos en la organización comiencen a hablar el mismo lenguaje de innovación, y podamos así empezar a ver resultados concretos.

Es aquí donde se encuentra una oportunidad para la Educación Continua, pues existe un gran mercado para la formación en estrategia, habilidades creativas, procesos de innovación, y establecimiento de culturas de innovación.

Referencias

Henry, J. (2001) Creativity and perception in management. Thousand Oaks, CA: Sage.

IBM. (2010) Capitalizing on complexity: Insights from the global Chief Executive Officer (CEO) study. Portsmouth, UK: IBM United Kingdom Limited.

Keeley, R., Pikkell, R., Quinn, B. & Walters, H. (2013). Ten types of innovation. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Levy, F. & Cannon, C. (2016) The Bloomberg Job Skills Report 2016: What recruiters want. <http://www.bloomberg.com/graphics/2016-job-skills-report/> recuperado en febrero de 2017

Morales, M. (2013). Adiós a los mitos de la Innovación: Una guía práctica para innovar en América Latina. San José. Costa Rica. Innovare.

Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). Business model generation: a handbook for visionaries, game changers, and challengers. New York, NY: John Wiley & Sons.

Pink, D. H. (2011) Drive: The surprising truth about what motivates us. New York, NY: Penguin.

Pink, D. H. (2005). A whole new mind. New York. EU. Penguin.

Puccio, G.J., Mance, M. & Murdock, M.C. (2011). Creative leadership: Skills that drive change (Second Edition). London. Sage Publications.

Rao, J. & Weintraub, J. (2013) How innovative is your company's culture? MIT Sloan Management Review, 54, 3, p. 29-37.

Skarzynski, P., & Gibson, R. (2008). Innovation to the core. Boston. Ma:

Harvard Business School Press.

Taylor, A. & Wagner K. (2014). Rethinking Your Innovation System. In When the growing gets tough: Charting Your Path to Value-Creating Growth. Boston Consulting Group. E-Book

https://www.bcgperspectives.com/content/articles/innovation_growth_rethinking_your_innovation_system/ recuperado en febrero de 2017

EDUCACIÓN CONTINUA: UNA RUTA PARA LA INNOVACIÓN UNIVERSITARIA

MANUEL MORENO CASTAÑEDA⁵

Resumen.

El objetivo del estudio fue vislumbrar las posibilidades de la Educación Continua como una vía estratégica para la innovación de los sistemas educativos formales, entendida la innovación como la transformación de las relaciones educativas tradicionales en la búsqueda de darle mejor calidad, sentido y trascendencia, a partir de la reflexión de experiencias vividas. Ello bajo la premisa que la Educación Continua está más cerca en tiempo, espacio, y oportunidad de la vida de la gente, que la educación áulica formal, la cual históricamente se ha ido cerrando en sus tiempos, espacios, contenidos curriculares y modos de aprender.

Palabras clave. Educación Continua, Estructuras Paralelas de Aprendizaje, Factores Propiciadores, Inercias Tendenciales, Innovación Educativa

Abstract. The aim of this study is to glimpse the possibilities of continuing education as a strategic way to innovation formal education systems, defined innovation as the transformation of traditional educational relations in seeking to give better quality, meaning and significance, from the reflection of experiences. Under the premise that continuing education is closer in time, space and opportunity to the lives of people than formal education, which historically has been closing in their time, space, curriculum content and modes of learning.

Keywords. Continuing Education, Educational Innovation, Enablers Factors, Parallel Learning Structures, Trend Inertia

⁵ Ex Rector del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (México) Profesor Honorífico de los Cursos "Teoría y Práctica de la Educación a Distancia" y "Educación No Convencional y Tecnologías para el Aprendizaje". manuel.morenoc7@gmail.com

Introducción

Estas reflexiones parten de entender que en las universidades latinoamericanas no se aprecian de manera significativa y trascendente transformaciones en sus procesos académicos esenciales, de manera que puedan responder con oportunidad y pertinencia a los servicios educativos que requiere la sociedad. Asimismo, en esta lentitud e impertinencia, influyen factores que inciden en el mantenimiento e inhiben la innovación, como por ejemplo: la separación, - con la consecuente fragmentación y división burocrática -, de las funciones académicas de investigación, extensión y docencia; la rigidez curricular, con sus anacrónicos sistemas de créditos; y las estructuras organizacionales, que muy poco han aprendido a transformarse para adecuarse a los nuevos tiempos y requerimientos sociales, tal como lo plantea Cabrales (2008)

Uno de los mayores desafíos contemporáneos de las universidades en América Latina es la tarea de recuperar integralmente una función que se encuentra en la génesis de este tipo de instituciones en nuestra cultura occidental: la gestión de los conocimientos sociales. (p. 280).

Máxime cuando ahora las instituciones educativas pretenden ubicarse en la sociedad del conocimiento, propósito muy difícil de lograr al mantenerse administraciones propias de los años de la Revolución Industrial. A dichos aspectos se enfocan las reflexiones de este artículo, en el que se plantea el valor que para ello puede tener la Educación Continua.

Sí, la Educación Continua es una de las muchas vías para innovar los sistemas educativos y, a su vez, tiene muchas maneras de recorrerla; además que en sus metas siempre está presente la intención de acercar la formalidad de la educación institucionalizada a la espontaneidad y necesidades formativas de la vida cotidiana. En sus modos y propósitos se vive el espíritu de la educación permanente, educación a lo largo y ancho de la vida que sucede en todos los momentos, lugares y quehaceres. Idea en la que hace

énfasis la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) en el libro *“Replantear la Educación”*: “la escolarización y la educación formal son esenciales, pero debemos ampliar las miras y fomentar el aprendizaje durante toda la vida” (Bokoba, 2015. p.4). Lo interesante no es tanto la frase en sí, la cual se ha enunciado en infinidad de ocasiones, sino que se diga en una valiosa obra que los actuales sistemas educativos necesitan repensarse y replantearse y, para esa transformación, la Educación Continua juega un papel importante.

En ese sentido, la presente disertación pretende dar cuenta, con base en experiencias tanto vividas como estudiadas, del potencial de la Educación Continua como una instancia de innovación educativa en diversos sentidos, tales como pueden ser: una incubadora de propuestas transformadoras, un puente entre el estudio y trabajo, una estrategia para la actualización curricular, una alternativa para realizar el seguimiento y la atención a egresados, y un vínculo entre la educación formal y la educación informal.

Y ciertamente, aprender teorías, métodos y técnicas sobre innovación educativa no es tan difícil como aplicar estrategias y realizar las acciones que se requieren para llevar a cabo las innovaciones pensadas. En especial, - como se plantea en este artículo -, cuando se trata de introducir cambios que afectan la relaciones y procedimientos normativos de la organización burocrática tradicional. Es en la complejidad de este ámbito donde las estrategias de la Educación Continua pueden ser cabalmente aprovechables con fines de innovación.

Con esos fines, la actual disertación inicia con algunos referentes conceptuales; luego explica de manera ligera lo que hoy sucede con la Educación Continua en las Instituciones de Educación Superior; posteriormente, hace énfasis en la vinculación de esta modalidad con los programas académicos formales, y analiza los posibles vínculos entre ambos, con sus ventajas y riesgos, para aprovechar su sinergia en favor de la innovación educativa; y culmina con las conclusiones que del estudio se

derivan.

Principales conceptos

- Educación y Educación Continua. La educación como proceso global e integral de relación y recreación cultural e intergeneracional, - que comprende todos los espacios, momentos y situaciones de la vida, al pretender ser institucionalizada -, limita en sus grados y niveles escolares, contenidos de aprendizaje, así como los tiempos, lugares y modos de aprender. De ahí que la Educación Continua se vea como una estrategia para ampliar y prolongar los procesos formativos en esquemas menos formales a lo largo de la vida.

- Innovación Educativa y Académica. La innovación vista como cambios esenciales en las relaciones educativas entre quienes aprenden y la realidad a aprender, así como entre quienes aprenden y quienes les ayudan a aprender; lo cual llevado a la academia de la educación institucionalizada significa un cambio en las relaciones entre estudiantes, docentes, currículo, institución y sociedad.

Factores Propiciadores. Son los hechos que inciden en el surgimiento, desarrollo y tendencias de los procesos, por ejemplo, las relaciones de poder, culturales y económicas, así como los hábitos de la tramitología burocrática. En fin, todo lo que se refleja en las actitudes y prácticas de mantenimiento e innovación, donde lo primero aburre y se vuelve obsoleto, pero produce la sensación de seguridad; y lo segundo atrae por lo que contiene de aventura y novedad, pero suele provocar miedo.

Inercias Tendenciales. Movimientos y fuerzas, modos de ser y actuar que vienen del pasado, y que se observa en su presente cómo apuntan hacia el futuro, tanto en los modos académicos como en los administrativos. Según Moreno (2014) “Procesos históricos que se dan en las instituciones y vienen con una dirección y dinámica difícil de modificar porque están fuertemente ligados a los hábitos y culturas personales e institucionales” (p. 407). Tendencias en las que,

conociendo los factores que las impulsan, se puede incidir en su mantenimiento, reversión o reorientación. Así como crear nuevas tendencias.

Estructuras Paralelas de Aprendizaje. Instancias o dependencias organizacionales que, - a la par de los procedimientos burocráticos que dan certeza y seguridad por sus resultados predecibles en tiempo, forma y modo -, se dedican a procesos de creatividad e innovación que por su lógica no tienen en sus dinámicas y resultados la seguridad de tiempos, forma, y modos de la cotidianidad acostumbrada. Cotidianidad a la que se incorporan sus productos una vez experimentados y probados. Función que pueden desarrollar las áreas universitarias de Educación Continua dada la flexibilidad que le caracteriza.

La Educación Continua hoy

La Educación Continua lo mismo se ha utilizado para atender a los egresados universitarios, de manera que se mantengan actualizados en sus conocimientos y competencias profesionales, como para que el público en general tenga una oportunidad de estudio en cualquier área de conocimiento. Puede tener un sinnúmero de variantes si se ven y aprovechan sus posibilidades de innovación, en el ánimo de vincular el estudio con la vida, sin las rigideces de la educación formal.

Sin embargo, generalmente la Educación Continua se ha estancado en oferta de cursos de poca vinculación con los programas académicos formales. Así, poco se puede hacer para revertir las inercias de la escolarización de tiempos, lugares, y modos rígidos de aprender y enseñar.

Conscientes de esta situación y en la búsqueda de propuestas innovadoras, en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (SUV) desarrollamos varias experiencias entre los años 2005 y 2016, en cinco campos de acción: programas abiertos al público en general, dependencias gubernamentales, sector productivo, programa Comunidades de Aprendizaje

y Servicios Académicos (CASA Universitaria) y atención a otras instituciones académicas. Acciones que se dificultaban en los programas formales, y siendo que, de estas experiencias propias y del conocimiento de otras, se derivan las reflexiones del presente artículo.

Tales circunstancias se dan en contextos organizacionales donde, por una parte, se exigen procedimientos fijos, con resultados predecibles en tiempo, forma y modo, que aporten seguridad a los usuarios, cuyo mantenimiento puede llevar a la obsolescencia; y, por otra, se requiere de políticas y estrategias innovadoras, dinámicas y creativas, con tiempos flexibles e impredecibles, que probadas sus experiencias, se incorporen a los servicios cotidianos.

Como observan Busche y Shani (1993) “los sistemas burocráticos, como los hospitales, las universidades y las empresas de contadores, dependen hasta cierto grado de la estandarización de aptitudes” (p. 8) y, “en general, las estructuras que dan como resultado una organización eficiente, dificultan que ésta cambie y se adapte. Las estructuras que dan como resultado innovación y cambio requieren una holgura considerable y la tolerancia de los errores” (Busche y Shani, 1993; p. 29).

Es importante, a la vez que interesante, observar y luego trabajar en el justo equilibrio, donde no sólo se requieren resultados de eficiencia predecible, sino creatividad con tiempos inciertos y resultados no predecibles. Como reiteran los autores de “Estructuras Paralelas de Aprendizaje”, hay

cualidades estructurales que propician la eficacia que hacen rutinario el trabajo y enfocan la energía y la atención en resultados predeterminados. Sin embargo, la innovación requiere abrirse a resultados nuevos, no planeados, y prestar atención a lo novedoso e inesperado. (Busche y Shani, 1993; p. 34).

Es en estas circunstancias que deben aprender a desarrollar y ofrecer servicios las organizaciones universitarias que se caractericen por ser eficientes a la vez que innovadoras, en un contexto donde las relaciones de poder y la cultura organizacional son factores de fuerte incidencia.

Educación Formal y Continua

Lo más común es que las áreas de Educación Continua se dediquen a la actualización profesional, en algunos casos a atender a los egresados, y a ofrecer cursos variados a la población en general, sin perder de vista la obtención de recursos económicos. Pero no se distinguen por su relación con la educación formal, sea a nivel de grado o posgrado, donde sean aprovechadas en todo su potencial ambas

Aunque si se escuchan algunas propuestas de su vinculación con posgrados profesionalizantes y la actualización curricular, no es lo usual que así ocurra. Precisamente la revisión de las experiencias vividas y las conocidas, me llevan a proponer que se construyan vías de enlace y puentes entre la Educación Formal y la Educación Continua. Donde ésta se opere como una estrategia de innovación, a manera de una estructura paralela de aprendizaje organizacional para ayudar a la innovación académica, en especial por lo que respecta a su puesta al día. Y que respecto a los tradicionales servicios de cursos y diplomados, se la habilite como estudios para la innovación académica.

Estructura que, si bien tiene cierta separación de los procedimientos tradicionales formales, debe ligarse a las funciones sustantivas. Para empezar con la extensión universitaria, donde está más cerca la Educación Continua, si se considera que es una modalidad para compartir los conocimientos universitarios con la sociedad. De ahí que me sumo a lo que Lucchetti (2013) menciona como una 'condición necesaria', refiriéndose a que

Dagnino plantea que para innovar en el ámbito universitario habría que empezar por la Extensión y, a partir de esa innovación, cambiar luego la investigación y la docencia, ya que de esta manera la Universidad se orientaría por una práctica que busque en la realidad que la circunda problemas sociales que tienen que ser resueltos a través del conocimiento. (p. 18)

Postura en la que concuerdan Tommasino y Rodríguez (2013)

Uno de los movimientos realizados en la Universidad de la República fue el transitar de considerar a la extensión como un aspecto central en el proceso de Reforma Universitaria, a entenderla como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales y, en consecuencia, como una de las herramientas de transformación de la Universidad. (p. 85).

Así, tenemos a la Educación Continua con un doble papel, por una parte, cumpliendo con su rol tradicional de ofrecer posibilidades de aprendizaje de manera permanente a lo largo de la vida; y, por otro, como un ámbito de aprendizaje e innovación institucional. Claro que para reorientar las inercias tendenciales o para crear nuevas que conduzcan hacia los escenarios deseables, hay que trabajar en los factores políticos, económicos y culturales que inciden en dichas tendencias.

Para ello se necesitan vías alternas, donde la innovación se entienda como la generación de nuevas relaciones educativas, que trascienda en la actualización académica permanente, y nuevas estrategias de vinculación y servicio a personas de diversos sectores sociales. Desde luego, como lo plantean Pizzolito y Macchiarola (s.f.), son procesos que implican una gran complejidad, un tipo de cambio educativo intencional y deliberado, que involucra un conjunto de procesos complejos tendientes a la introducción de mejoras educativas. Y suponen “rupturas con prácticas preexistentes y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas” (Pizzolito y Macchiarola, s.f.; p. 1), además por su multidimensionalidad, diversidad y situaciones inciertas que suelen presentarse.

Es decir, hay que estar atentos a los espacios y coyunturas que se presenten, saber apreciarles, y tener la capacidad y la creatividad para el reajuste de las cualidades clave de la Educación Continua, entre las que se destacan: su flexibilidad para adecuarse a diversas situaciones, como son las condiciones de vida, de trabajo y para el estudio; su liberación de las aulas tradicionales; la

apertura y facilidad de puesta al día de su currículo; y su vinculación con el mundo del trabajo. Rasgos que no suelen caracterizar a los ámbitos académicos. Así la Educación Continua como ámbito y oportunidad de innovación educativa, puede verse como una estructura paralela de aprendizaje, donde es posible ubicar posibilidades como las que a continuación se mencionan.

Aprovechar la Marginalidad de la Educación Continua. Dado que no forma parte de la oferta académica formal, - que es a lo que suelen dedicarse casi la totalidad de tiempos, esfuerzos y recursos -, hay que sacarle el máximo rendimiento. Paradójicamente, esa falta de atención puede ser una oportunidad de innovación, al no estar sujeta a los controles que caracterizan a los sistemas educativos formales.

Piloteo y Experimentación de Proyectos. La situación anteriormente descrita posibilita que se lleven a cabo experiencias que se liberan de los controles tradicionales. Probar ideas y proyectos que no podrían llevarse a cabo en los esquemas escolares tradicionales, precisamente porque se trata de hacer patente que otros esquemas son posibles. Entre esos casos estarían algunas actividades realizadas en el SUV, como el programa “*Orígenes de la República*”, que empezó vía radio, luego se apoyó en internet, videos e impresos, dando lugar a diversos modos de aprendizaje al utilizar diversos géneros como radionovelas entrevistas, ensayos, entre otros, así como a distintas maneras de manifestar lo aprendido. Experiencia que luego se documentó como multimediasiones para el aprendizaje de Historia, y que se publicó como libro interactivo bajo el título “*Voces de la República. Un viaje de 200 años por la Historia de México*”, del autor Moreno (2010), para leerse en formato electrónico, con libre acceso en internet; o en su versión impresa, para quienes prefieren el disfrute artístico de la impresión gráfica tradicional. Cabe decir que:

Ésta última presentación además incluye un disco compacto con la grabación de la radionovela *Candados*, escrita por Gilberto Domínguez, con música original de Anyeol Rodríguez. Asimismo, se agrega la música que acompañó la emisión radiofónica,

está tan ocupada en los programas académicos tradicionales, se le suele dificultar dedicar tiempos, recursos y personal a nuevos proyectos que además requieren de distintas formas de gestión. Para ese propósito, la Educación Continua puede operar como incubadora de proyectos académicos que, una vez experimentados y probados, se incorporen a la oferta académica, tal como en la Universidad de Guadalajara hicimos con la Licenciatura en Modalidad Semiescolarizada para la Docencia del Inglés como Lengua Extranjera: primero se piloteó y ofreció en el área de Educación Continua y luego se transfirió al Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la misma universidad. Asimismo, lo que ahora es el SUV, inició su generación en el seno de lo que fue el Centro de Educación Continua y Abierta

Prueba de Estrategias Tecnológicas. Los prejuicios o el sentimiento de inseguridad que causan la introducción de nuevas tecnologías en las prácticas educativas formales, pueden superarse en Educación Continua. Así, en la misma universidad antes mencionada, se dieron las primeras experiencias de audioconferencias en cursos con la Universidad Estatal de Pensilvania; las primeras videoconferencias vía satélite, en el Diplomado en Gestión Ambiental; y los primeros cursos en línea, recursos que luego fueron utilizados en otras instancias de la universidad. Ahora en Educación Continua se ofrecen Cursos Masivos y Abiertos en Línea (MOOC), en vinculación con el Programa “México X” de la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal.

Regenerar Relaciones Educativas. También se ha visto cómo la Educación Continua puede ser una estrategia ágil y directa de vinculación con diversos sectores sociales que, en el caso del SUV, se logró en diversos programas con instituciones académicas, dependencias gubernamentales, sector productivo, egresados y población abierta; con contenidos acordes a la demanda, de manera autofinanciable con quienes pueden pagar estos servicios, y libres de costo para la población marginada. Esto se evidencia en el programa “*CASA Universitaria*”, que puede apreciarse en <http://www.casauniversitaria.udgvirtual.udg.mx/casa/>

misma que se distinguió por su variada producción, que incluyó las secciones «Estampitas», «Anuncios», «Corridos»; el regalo de libros y una extensión en el blog. Medios que buscan responder a la variedad de gustos, condiciones y posibilidades de acercarse a la Historia de México. (Moreno, 2010; p. 14).

Flexibilización y Actualización Curricular. Poner al día el currículo universitario, - sin necesidad de actualizaciones eventuales o programadas, sino que los nuevos conocimientos se incorporen tan pronto como se generen -, es algo en lo que la Educación Continua puede dar importantes oportunidades; pues, por una parte, al estar en contacto con quienes ya egresaron de sus aulas y con el mundo del trabajo, nos da a conocer la actualidad y pertinencia de lo aprendido. Por otra parte, el tener que estar al tanto de los nuevos avances científicos y tecnológicos, - que es la materia de la Educación Continua -, puede, de manera permanente, alimentar el currículo. Desde luego, no es una tarea unilateral de la Educación Continua, se requiere del diseño y gestión curricular flexible y abierta a las innovaciones. En esta dirección, en la Universidad de Guadalajara se logró un importante avance con el *“Acuerdo que establece los lineamientos para promover la flexibilidad curricular”*, en el que se establece

Con respecto a la flexibilidad de contenidos, se fortalecerá a partir de la emisión del presente Acuerdo al generar condiciones para:

- Reconocer con créditos, cursos que no forman parte del plan de estudios del alumno, pero que se encuentran en el catálogo de SIAU.
- Reconocer con créditos, cursos o actividades académicas que no forman parte del plan de estudios ni se encuentran en el catálogo del SIAU, que sin embargo son temas emergentes e importantes para alguna carrera... (Universidad de Guadalajara, 2012; p. II).

Con lo dicho en este último párrafo se abre la puerta para ligar la Educación Continua al currículo formal, aunque hasta la fecha del presente artículo, no hay evidencias de que en la práctica se haya avanzado significativamente.

Incubación de Proyectos Educativos. Dado que la administración universitaria

Formación y Actualización del Personal Universitario. Para el entendimiento y posible aceptación de propuestas innovadoras, nada como vivirlas; sea que surjan de los directivos como del personal universitario de base, la Educación Continua, - como estrategia de formación en la que se practiquen y vivan las competencias en que se desea capacitar -, resulta ideal. En el caso del SUV estas acciones pueden contemplarse en el sitio de Facebook <https://www.facebook.com/docencia.suv> o en su portal oficial <http://www.udgvirtual.udg.mx/formaci-n-docente-0>

.Por supuesto, en todos estos casos la Educación Continua debe verse y operarse como parte integral de las políticas, funciones y planes académicos universitarios, no como una oficina separada. Como recomienda Maidana (2013), “la vinculación universidad-sociedad no puede ser atendida únicamente desde una ventanilla 'especializada', sino que debe ser asumida por el conjunto de la institución universitaria” (p. 133).

Innovaciones, ¿por qué? En coherencia con la concepción de lo innovador en educación, de cambio en las relaciones educativas con propósito de mejora, veo la Educación Continua como vía para la innovación porque:

- Se generan nuevas interacciones entre estudio y trabajo.
- Se propicia una nueva relación con el conocimiento y su gestión.
- Se da una nueva relación entre quienes aprenden, y entre éstos y quienes les ayudan a aprender.
- Se puede establecer una nueva relación entre las instituciones educativas y la sociedad.
- Se dan condiciones para propiciar nuevas relaciones educativas mediadas por TIC's.
- Se combinan los conocimientos académicos con los de la cotidianidad y, por lo tanto, entre el currículo formal y los aprendizajes que reclama la vida diaria.

Cambios como nuevas relaciones entre aprendizaje y vida, estudio y trabajo, quienes aprenden y quienes les ayudan a aprender. Con el conocimiento; entre generaciones; entre la institución educativa y la sociedad; y con los medios para aprender.

Ventajas

Así como hablamos de las posibilidades y del potencial de la Educación Continua por sus características favorables a la innovación, también requerimos darle una mirada a los riesgos que implica su implementación, lo cuales lograrán superarse con mayor probabilidad si aprovechamos realmente las cualidades que deben caracterizarla, como las que a continuación se mencionan:

- Flexibilidad en los tiempos, no sujetos a las limitaciones de calendario y horarios escolares.
- Diversidad de espacios que pueden ser aprovechados, desde los mismos lugares universitarios hasta los centros de trabajo, instalaciones propias para la modalidad, centros de convenciones, y cualquier espacio desde donde se pueda acceder a sistemas de información y comunicación, tratándose de ambientes virtuales.
- Nuevos modos de discencia/docencia, que pueden librarse del esquema tradicional de dependencia profesor-alumno.
- Relativa autonomía financiera, debido a que la Educación Continua suele generar sus propios recursos.
- Calidad de vincular estudio con trabajo.
- Y, en general, su aptitud para propiciar y desarrollar una nueva cultura universitaria organizacional, abierta a las innovaciones.

Riesgos

Y en relación a los riesgos, es importante no caer en situaciones que inhiben, frustran o pervierten los intentos de innovación: la imposición vertical y forzada, las simulaciones, la burocratización de las innovaciones, la visión corta y estrecha, la duración efímera, y la desarticulación de las funciones universitarias. A propósito de la pretensión de imponer reformas e innovaciones es interesante leer las siguientes palabras de Zabalza (2004)

Uno de los principales enemigos de la innovación auténtica son las innovaciones forzadas (por la vía formal, burocrática o administrativa). Cuando una institución se ve forzada a cambiar (a establecer un servicio nuevo, a generar documentos o planes de actuación distintos a los anteriores, etc.) lo que suele acontecer es que la innovación se produce, pero sólo formalmente y sin capacidad de impacto sobre las prácticas reales. A una demanda burocrática se responde con una acción también burocrática. (p. 117).

En efecto, una socialización inadecuada, donde las personas que se desea que participen no son tomadas en cuenta más allá de cumplir con lo que otros decidieron, conlleva a falta de conocimiento y compromiso; y aquellas se limitarán, en el mejor de los casos, al cumplimiento administrativo más de forma que de fondo, y serán innovaciones indebidamente planeadas e instrumentadas.

Las personas que no aceptan las innovaciones propuestas o impuestas tienen varias formas de manifestar su resistencia: la manifestación abierta y directa de negación; y, lo peor, la simulación, en la que formalmente responden afirmativamente y en la realidad continúan con las mismas prácticas. Casos así ocurren cuando los profesores entregan sus planes e informes según se indica oficialmente, sin que eso corresponda a sus acciones reales; o cuando se le pone un nombre de moda a un proceso, sin que aquel se modifique. Una

forma de decirlo sería: cambiar para que todo siga igual.

También puede suceder que primero se trabaja y se lucha para que una nueva propuesta sea aceptada e incorporada a la organización universitaria; pero cuando por fin se logra, tiene que adaptarse tanto a la estructura institucional y sus procedimientos administrativos, que pierde su esencia innovadora. Una metáfora al respecto sería la de la mosca que quería ser amiga de la araña porque admiraba su habilidad tejedora, y terminó en sus redes.

Otras situaciones riesgosas son tanto la visión corta como la estrecha. Corta porque no va más allá de un limitado plazo, como un ciclo escolar, o una gestión gubernamental, en el que se lleva a cabo un proyecto innovador que resulta efímero y sólo deja recuerdos o frustraciones. Y estrecha porque no amplía su mirada a más de un solo aspecto, aislándolo del amplio espectro de todas las funciones y áreas educativas; por ejemplo, creer que sólo dando cursos de actualización a los docentes va a mejorar el sistema educativo, sin considerar toda la multiplicidad de factores.

Las experiencias efímeras son comunes en las instituciones educativas. Suele haber profesores que, de manera individual o colectiva, desarrollan nuevos proyectos que no pasan de una interesante experiencia y quedan en un lindo recuerdo, porque no llegan a institucionalizarse en el sentido de integrarse organizacionalmente a la institución; o de integrarse, se burocratizan y pierden su carácter innovador. Lo mismo sucede con instancias institucionales, cuyas acciones innovadoras no trascienden significativamente. De ahí la intención de reflexionar sobre qué factores inciden en que los programas de Educación Continua universitaria se aprovechen o no como estrategias para la innovación de la educación universitaria, pues cabe reiterar que

En algunas ocasiones, las experiencias de innovación educativa son similares a los fuegos de artificio. Causa admiración la combinación de tecnologías emergentes,

nuevos métodos y unos resultados asombrosos. Pero esa admiración suele durar el tiempo que transcurre mientras se hace la presentación, o en lo que se tarda en leer el artículo. Después, nada, nadie lo aplica y lo que puede ser peor: el autor/a de la experiencia de innovación educativa no continúa con ella. (Fidalgo, 2016; portada de blog).

Otro gran riesgo es la desarticulación de las funciones universitarias y, como consecuencia de ello, la Educación Continua se convierte en un 'parche' dentro de la organización, sin posibilidades de incidir en la vida universitaria.

En síntesis, para librar riesgos como los previstos y aprovechar al máximo el potencial innovador de la Educación Continua, habrá de tenerse cuidado en su apropiada socialización, su visión de largo y amplio alcance, y su adecuada institucionalización. Para ello habrá que buscar y diseñar estrategias apropiadas para intervenir en los factores clave que pueden ser de diversa índole, desde los políticos, por las relaciones de poder y las maneras como se ejercen éstos, sea en las cúpulas de los sistemas, en la gestión de las instituciones o en las microprácticas cotidianas; hasta los económicos, ámbito que se considera esencial en la oferta de la Educación Continua, o en los hábitos y prácticas administrativas que suelen resistirse a los cambios.

Conclusiones

- Estas reflexiones sólo pretenden ser una aproximación a estudios más de fondo que indaguen las distintas variantes que puede tener la Educación Continua y sobre cómo su desarrollo influye o puede influir en las funciones académicas universitarias, especialmente en su innovación, en el entendido de lo difícil que puede resultar la introducción de proyectos innovadores en las normas y prácticas organizacionales de las instituciones tradicionales.
- Parece lógico, tanto personal como institucionalmente, que conservar el statu quo y mantener la situación de confort cause seguridad, pero también

aburrimiento y obsolescencia; así como también que la innovación, por una parte, provoque interés y atracción y, por otra, zozobra y miedo. Así se viven esas fuerzas de retrocesos, mantenimiento e innovación en que se mueven las personas y también las organizaciones, entre ellas las universitarias.

- Si desde ese contexto analizamos cómo las universidades realizan sus funciones universitarias, tradicionalmente lo hacen por áreas dedicadas a la investigación que genera nuevos conocimientos; la docencia como ayuda al aprendizaje; y la extensión para compartir con la comunidad los conocimientos científicos y competencias profesionales universitarias, campo donde tendría su quehacer la Educación Continua. Como conclusión de este estudio, no habría de decirse que se cambien en su esencia las funciones universitarias, sino que se modifiquen las formas en que se integran y relacionan para su recíproco fortalecimiento; y que, en aquellas nuevas formas de relación, la Educación Continua puede jugar un importante papel estratégico. Así pues, coincido con la propuesta de Cabrales (2008), para quien "... el desafío no es cambiar las funciones tradicionales de las universidades; se trata de renovar la forma en que algunos de estos [conocimientos] se transfieren a la comunidad" (p. 280), y que aclara:

Tampoco se trata de superponer actividades alejadas de las especialidades cultivadas en cada centro de investigación, pues las ideas tecnológicas no fructifican sin una sólida base científica. Tampoco se pueden ver alejadas de funciones tradicionales en las universidades como la docencia y la extensión pues, de hecho, éstas se integran necesaria y orgánicamente con la ciencia y la tecnología que las nutre. (Cabrales, 2008; p. 280).

- Las organizaciones educativas, como toda organización de servicio, requieren lo mismo de áreas de trabajo y procedimientos ciertos y predecibles que den seguridad en tiempo, forma y modo a los destinatarios, a quienes debe servir; al igual que de áreas y procedimientos creativos, con propósitos innovadores, a manera de estructuras paralelas de aprendizaje, con sus propios tiempos y modos para estudiar y experimentar lo nuevo, lo cual una vez probado, se incorpore a los servicios de rutina. Es de tal manera, en donde la Educación Continua no es sólo una variante o una modalidad académica

más, pues tiene un gran potencial que debe y puede ser aprovechado como vía y estrategia para transformar la educación institucional.

- Entre las características de la Educación Continua que pueden propiciar factores favorables a la innovación se tienen: flexibilidad en los tiempos, diversidad de espacios, nuevos modos de discencia/docencia, flexibilidad curricular, relativa autonomía financiera, y aparente debilidad de su carácter marginal. Como parte de esta estrategia, los ambientes virtuales propiciados por las TIC's pueden ser una importante plataforma de convergencia entre las diversas modalidades académicas, si se aprovechan apropiadamente sus posibilidades.

- Una institución educativa que busca la innovación está obligada a ser innovadora en su propia organización y funciones. En coincidencia con Gros Salvat y Lara (2009), “estamos convencidos de que sin innovación las universidades no podrán situarse, diferenciarse y complementarse de forma adecuada” (p. 245) y es ahí donde la Educación Continua puede ser una vía apropiada.

- Esta ligera aproximación a lo que la Educación Continua puede ser, aprovechada como estrategia para la innovación universitaria, muestra la necesidad de investigar a fondo múltiples situaciones, entre las cuales vienen a la mente del autor: los factores críticos que condicionan o determinan los procesos de innovación o mantenimiento organizacional, el papel que en ello juegan las personas según su posición organizacional y atribuciones, el rescate y análisis de casos significativos con los hallazgos que puedan ser generalizables.

- Desde luego, muchas más líneas de investigación pueden ser abiertas en este campo emergente de estudio, en los que no hay que perder de vista los efectos colaterales; o sea, los impactos que suelen surgir como resultado de innovaciones aplicadas. Dicho de otra manera, hay que considerar los 'rebotes' de los cambios.

- En fin, si el propósito es que la Educación Continua aporte sus peculiaridades para la innovación académica universitaria, - al funcionar como estructura paralela de aprendizaje, y que adecue sus procesos y relaciones educativas para que tengan mayor trascendencia en la vida y el trabajo -, es importante buscar cómo incidir en los factores que propician situaciones favorables a la reorientación de las inercias tendenciales hacia los escenarios deseables.

Referencias

Bokoba Irina en: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Francia.

Busche, G. R. y Shani, A. B. (Rami) (1993). Estructuras paralelas de aprendizaje: fortalecimiento de la innovación en sistemas burocráticos. Estados Unidos: Addison Wesley Iberoamericana.

Cabrales Muñoz, F. (2008). Innovación Universitaria (Editorial). Ingeniare. Revista chilena de ingeniería, 16(2), septiembre, pp. 280-281. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-3305200800020000 recuperado en febrero de 2017

Fidalgo, A. (2016). ¿Las experiencias de innovación educativa son como los fuegos de artificio? Innovación educativa (blog), 15 de junio. <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2016/06/15/las-experiencias-de-innovacion-educativa-son-como-los-fuegos-de-artificio/> recuperado en febrero de 2017

Gros Salvat, B. y Lara Navarra, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. Revista Iberoamericana de educación (Monográfico: Educación: futuro en construcción), 49, pp. 223-245, Barcelona.

Lischetti, M. (Coord. ^a). (2013). Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación. Argentina. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y

Maidana, D. (2013). La relación Universidad-sociedad. Universidad Nacional de General Sarmiento. En M. Lischetti (Coord.^a) Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación. Argentina: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Pp. 103-136.

Moreno Castañeda, M. (Coord.) (2010). Voces de la República. Un recorrido de 200 años por la Historia de México. México: Universidad de Guadalajara.

Moreno Castañeda, M. (2014). Rumbos de la educación a distancia en Latinoamérica. En J. A. Preciado Coronado (Coord.) Anuario de la integración latinoamericana y caribeña. Guadalajara, Jal. México: University Press of the South y Ediciones de la noche.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Francia.

Pizzolito, A. L. y Macchiarola, V. (s. f.) Procesos de construcción y desarrollo de innovaciones pedagógicas en la Universidad. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas. http://www.academia.edu/2245035/PROCESOS_DE_CONSTRUCCION_Y_DESARROLLO_DE_INNOVACIONES_PEDAGOGICAS_EN_LA_UNIVERSIDAD recuperado en febrero de 2017

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos. En M. Lischetti (Coord.a). Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación. Argentina: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Pp. 83-102.

Universidad de Guadalajara. (2012). Acuerdo que establece los lineamientos para promover la flexibilidad curricular. (Acuerdo No. RGS/001/2012). La Gaceta, suplemento, 26 de marzo

http://www.gaceta.udg.mx/suples/suple_G695.pdf recuperado en febrero de 2017

Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos educativos. Revista de Educación (Monográfico: Innovación docente en la Universidad: investigación y desarrollo), 6-7, 113-136.

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531/49>

5 recuperado en febrero de 2017

GESTIÓN DE COMUNICACIÓN: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO COMÚN

ANDRÉS ALJURE SAAB⁶

Resumen.

Se presenta en los líderes organizacionales algún grado de limitación en cuanto a la gestión profesional de la comunicación y su correspondiente valor, sobre todo cuando aquella no se tiene claramente identificada como un factor asociado a la competitividad organizacional. Precisamente por ello, la gestión de la comunicación no puede atenerse al sentido común, como muchas veces resulta frecuente en el medio, siendo que por lo tanto es indispensable ahondar la reflexión en este importante tema, que desde luego involucra a la Educación Continua.

Palabras clave. Comunicación, Educación Continua, Gestión, Sentido Común

Abstract. Organizational leaders present some degree of limitation regarding the professional management of communication and its corresponding value, especially when it is not clearly identified as a factor associated with organizational competitiveness. Precisely for this reason, the management of communication can not stick to common sense, as it is often frequent in the context, and therefore it is essential to deepen the reflection on this important topic, which of course involves Continuing Education.

Keywords. Communication, Continuing Education, Management, Common Sense

⁶ Master en Dirección de Comunicación de la EAE-Barcelona-España. Especialista en Gerencia de Comunicación Organizacional de la Universidad de La Sabana-Colombia. Ingeniero Industrial Pontificia Universidad Javeriana-Colombia. e-mail: info@andresaljure.com Twitter: @andresaljure Website: andresaljure.com

¿Podría el Área de Educación Continuada aumentar su competitividad, evitando frecuentes gastos y desaciertos, a través de una gestión sistemática y profesional de su comunicación?

No son pocas las ocasiones en que directivos y responsables de administrar centros de costo o partidas presupuestales en las organizaciones se preguntan: ¿por qué invertir en la gestión de comunicación de la organización?

Bueno, es una pregunta que también se haría el autor si no tuviese claro el valor agregado de la inversión y, más aun, sabiendo que los egresos ocasionados por los diferentes conceptos que puede englobar la gestión de Comunicación Organizacional, castigan directamente el estado de pérdidas y ganancias. De hecho, no es de extrañar que sean presupuestos como los de comunicación o capacitación los que primero se recortan cuando las organizaciones atraviesan situaciones económicas difíciles, o en momentos en que el pronóstico de ventas no se ha cumplido y los gastos empiezan a pesar fuertemente en la ecuación contable.

La mezcla de desconocimiento del valor de la gestión profesional de la comunicación por parte de los líderes organizacionales, y la débil capacidad de medir y demostrar dicho valor por parte de los responsables de gestionarla, es con frecuencia el cóctel que lleva a la subutilización y a la subvaloración de la Comunicación Organizacional como factor generador de competitividad.

Con base en lo anterior, no temo equivocarme al afirmar que quienes limitan el entendimiento y la gestión de la Comunicación Organizacional al sentido común, están altamente expuestos, y con frecuencia, a hacer muy bien lo que no hay que hacer. Con el fin de explicar la anterior afirmación, comparto un par de ejemplos, entre muchos otros posibles de organizaciones con operación en Colombia.

En algún momento, una empresa de servicios públicos lanzó al mercado un seguro de vida a través de sus recibos de facturación, luego de realizar los estudios que demostraron la existencia de demanda suficiente para hacerlo. Este seguro ofrecía varias ventajas: era más barato que el promedio de la oferta del mercado, contenía los mismos beneficios, e igual, mayores facilidades de pago.

A pesar de lo anterior, luego de dos meses de realizado el lanzamiento se observó que la venta del seguro no despegaba y que los presupuestos de venta no llegaban ni siquiera al 10%. Con base en esto, los líderes de la organización y los responsables del producto determinaron costear una investigación de comunicación que concluyó, en cerca de 10 días, que este producto estaba mal comunicado y que la preparación interna de los involucrados en el proceso de venta fue muy deficiente.

Luego de realizar los ajustes sugeridos por la investigación, tan sólo la venta en el siguiente mes superó en más de tres veces la inversión del gasto efectuado en comunicación, eso sin contemplar los costos financieros en los que se incurrió por la baja venta inicial.

¿Cree usted que esto mismo le puede pasar también a un programa académico de Educación Continuada que, a pesar de llegar a estar bien concebido, no se vende porque no está bien comunicado o promocionado? Ahora bien, antes de llegar a comunicar o promocionar un programa: ¿son los estudios de mercado lo suficientemente apropiados para soportar la decisión de crear y lanzar, o relanzar un programa académico?

Otro ejemplo es el caso de una organización que decidió montar un gimnasio dentro de sus instalaciones y, a su vez, organizar actividades deportivas, luego de observar sus resultados de clima organizacional, en los que se evidenciaba un malestar generalizado en buena parte de sus empleados. Luego de la inversión y esfuerzos realizados, observaron que el gimnasio no

llegaba a ocupaciones mensuales de más del 3%, y que en los campeonatos se generaron muchas lesiones incapacitantes, y que se presentaron muchos roces.

¿Qué sucedió? Al investigar con mayor profundidad, después de invertir y hacer muy bien lo que no hay que hacer, notaron lo siguiente: los resultados de la medición de clima obedecían a la ausencia de buenos jefes, dada la mala relación entre aquellos y los colaboradores, así como a las malas competencias comunicativas de los primeros, y no a la falta de generación de actividades de bienestar.

Usted se podría preguntar frente a los dos anteriores casos: ¿por qué no se midió y gestionó con oportunidad la comunicación como variable que impacta la competitividad o productividad, en lugar de hacerlo después de observar las pérdidas que se generaban? ¿Sería, quizá, por desconocimiento, al considerar que la comunicación es asunto de sentido común?

Ahora bien, en relación con la gestión de comunicación para un proceso o área de Educación Continua, bien valdría la pena dedicar un espacio de reflexión para hacerse algunas preguntas como las siguientes, con el fin de validar si la gestión de comunicación está siendo sistemática y profesional:

- ¿Tiene el área de Educación Continua un Plan Estratégico de Comunicación definido y gestionado apropiadamente para favorecer el logro de las metas establecidas?
- ¿Hay una persona, área o equipo empoderado y calificado para gestionar la comunicación?
- ¿Está definido y gestionado un mapa de relacionamiento con públicos clave?
- ¿Está definido con cuales atributos se quiere posicionar/diferenciar al área

en sí y a cada uno de los programas de formación que se ofrecen?

- ¿Están las ofertas académicas comunicadas en coherencia con lo que los públicos valoran? ¿Se matiza el mensaje del folleto, de la red, de la llamada, del mail, y de cualquier otro espacio o canal de comunicación, acorde con la preferencia, necesidad y característica del público, y en coherencia con el posicionamiento establecido?

- ¿Cómo se asegura que el área y sus ofertas académicas son conocidas y entendidas por los potenciales clientes/estudiantes? ¿Se valida la pertinencia de los canales y espacios de comunicación usados para el relacionamiento con públicos y clientes?

- ¿Se aseguran las competencias comunicativas de los miembros del área de Educación Continua?

- ¿Qué indicadores se están utilizando para medir la gestión e impacto de comunicación? ¿Cada cuánto se realizan mediciones al respecto?

Para asegurar una gestión profesional de comunicación es entonces muy importante que:

1. Defina el posicionamiento que quiere lograr del área de Educación Continuada y de cada uno de sus programas.

2. Delege la gestión de comunicación en personas calificadas para ello, ya sean internas o externas.

3. Asegure la existencia de un Plan Estratégico de Comunicación que establezca coherentemente: objetivos de comunicación, público (s) a impactar, mensaje(s) a transmitir por público o conjunto de públicos, tácticas/canales/espacios de comunicación, cronograma, indicadores y presupuesto de comunicación.

4. Asegure que la comunicación o promoción de un programa académico se base en la necesidad del mercado y en el entendimiento del público al cual se quiere llegar.

5. Defina el 'libreto' con los mensajes clave a transmitir para cada público y para cada canal o espacio de comunicación.

6. Use canales y espacios de comunicación apropiadamente (mailing, website, redes sociales, folletos, conferencias y reuniones promocionales, teléfonos y cualquier otro).

7. Asegure las competencias comunicativas de todas las personas del área de Educación Continuada. No pierda de vista que hasta la persona que comunica un cambio de horario puede impactar positiva o negativamente en el público, dependiendo de cómo hace dicha comunicación.

8. Involucre siempre y desde el principio a la persona o área responsable de la gestión de la comunicación, en los diferentes proyectos y procesos del área. Si aquella persona o área cumple con el segundo numeral de esta lista, con seguridad le aportará valor.

9. Realice mediciones periódicas de gestión e impacto de la comunicación.

10. Aplique una comunicación socialmente responsable. No prometa lo que no puede cumplir, y comunique con respeto a empleados y a públicos externos

Referencias

Aljure Saab, A. (2015) El plan estratégico de comunicación. Editorial UOC (Universitat Oberta de Catalunya) Cataluña. España. Universidad de La Sabana. Chía. Colombia. ISBN: 9788490647189

REFLEXIONES SOBRE EL USO DE LOS TELÉFONOS MÓVILES COMO HERRAMIENTA DE APOYO EN LOS CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA

MAR GUTIÉRREZ-COLÓN PLANA ⁷

Resumen.

El pilar básico de la Educación Continua es el hecho que provee a la población con las competencias necesarias para un mundo laboral cambiante. El modelo de la educación industrial de los años 60's está totalmente obsoleto. Este cambio de paradigma coincide con la cuarta fase en la evolución de la tecnología educativa (que empezó en los 90's con la aparición de internet), cuando los ordenadores portátiles, tabletas y teléfonos móviles empezaron a ser habituales entre los usuarios. Hay una convergencia entre aprendizaje a través del móvil y la educación como formación continua: ambos conceptos precisan una metodología distinta a las existentes. La autorregulación del tiempo, lugar y cantidad de conocimientos a adquirir es un hecho en la Educación Continua hoy en día, y esas características de aprendizaje pueden darse con el uso del móvil en el aula.

Palabras clave. Aprendizaje Móvil, Educación Continua, Tecnología Educativa

Summary. The basic pillar of lifelong learning is the fact that it provides people with the necessary skills for a professional changing world. The industrial model of education of the 60's is obsolete. This shift of paradigm coincides with the fourth phase in the evolution of educational technology (which began in the 90's with the emergence of internet), when laptops, tablets and mobile phones began to be common among users. There is a convergence between learning through mobile devices and lifelong

⁷ Doctora en Lingüística Aplicada. Vicerrectora de Internacionalización Universidad Rovira i Virgili Tarragona Departamento de Estudios Ingleses y Alemanes. Facultad de Letras. mar.gutierrezcolon@urv.cat

learning: both concepts require a different existing methodology. Self-regulation of time, place and amount of knowledge that we want to acquire is a fact in lifelong learning, and these characteristics may occur with the use of mobile phones in a learning environment.

Keywords. Mobile Learning, Continuous Education, Educational Technology

Introducción

Desde los años 70's existe un modelo educativo (en ese momento muy innovador) que no cuestiona los modelos más 'tradicionales' existentes de educación superior, sino que los complementa y enriquece. Es lo que hace ya tanto conocemos como Educación Continua. El pilar básico de la Educación Continua es el hecho de que provee a la población con las competencias necesarias para un mundo laboral continuamente cambiante, el cual exige que un mismo trabajador aprenda distintas habilidades a lo largo de su vida laboral, y que las domine como el mejor, para así poder decir que la empresa ofrece el mejor servicio y es realmente competitiva. El modelo de la educación industrial de los años 60's, en el que la escuela, y para algunos, después la universidad, nos formaba con todas las habilidades necesarias de por vida, está totalmente obsoleto: ya no nos formamos una vez en la vida para trabajar haciendo la misma tarea hasta nuestra jubilación, sino que el mundo rápidamente cambiante en el que vivimos nos exige cambiar nuestras destrezas, adaptarlas, afinarlas, aprender nuevas. Y eso sólo es posible a través de programas formativos dinámicos, que se transforman y nacen según las necesidades de la sociedad, con rapidez de un curso a otro, de un semestre a otro, pero siempre manteniendo el control de la calidad en la docencia. Por eso cualquier curso de Educación Continua está arraigado en una universidad o en un centro, con alguna acreditación nacional de calidad. Es esta la única manera de equilibrar la necesaria rapidez de creación y adaptación de estos cursos, con el control de la calidad de sus contenidos y metodología. Por estos motivos, es ahora cuando se hace más presente que

nunca la idea de Bentley (1998), quien consideraba que el nuevo objetivo en el ámbito de la educación es dar el poder a las personas para que organicen su manera de aprender a lo largo de sus vidas. Según Sharples (2000), el concepto de Educación Continua sucede

Whenever there is a break in the flow of routine daily performance and the learner reflects on the current situation, resolves to address a problem, to share an idea, or to gain an understanding. It happens serendipitously in the workplace (for example, when a problem cannot be solved in some routine way), at home (such as when a conversation leads to a train of reflection or discussion), and at play (in learning a new game or sport). (p. 2).

Es decir, Sharples (2000) concede al concepto de Educación Continua una amplitud de contenido en su significado que nos obliga a centrarnos en la importancia y espacio que ocupa dentro del concepto global de educación para adultos. Y como es natural, esta reflexión nos lleva incluso a replantearnos su metodología. Si la Educación Continua cubre unas necesidades tan específicas de nuestra sociedad trabajadora, si es tan necesaria, si sus contenidos son especialmente adecuados a las más incipientes necesidades del mercado y de los trabajadores, ¿podemos o debemos emplear la misma metodología tradicional de siempre?

Formación Continua

Aunque la definición del concepto formación continua tenga muchos matices, podemos establecer una serie de características con las que podríamos estar todos de acuerdo:

- Es un tipo de formación que no sigue las normas de la formación institucional, pero tampoco le son ajenas.
- Ofrece a las personas las nuevas competencias que nos pide el mercado laboral, el cual está en constante evolución. Las competencias adquiridas en la escuela/universidad ya no son la base de nuestro conocimiento, sino que es

necesario adquirir más formación.

- La formación continua es un tipo de educación colaborativa, más que competitiva.

En definitiva, en la educación tradicional adquirimos contenido únicamente. El concepto de Educación Continua contiene la idea de la adquisición de competencias que nos permitan adquirir todo el conocimiento que necesitamos para nuestro desarrollo como personas. Por este motivo, la Educación Continua se centra en los individuos.

Cambios conceptuales y tecnológicos

Con la aparición de internet en la educación (años 90's), empezó un giro radical en el concepto de diseño y distribución del material educativo. El modelo de e-learning o aprendizaje en línea cambió el método que se había desarrollado hasta entonces de enseñanza asistida por ordenador, y que había dado lugar a largos y tediosos ejercicios de 'drilling' (llenar vacíos, repetición, etc.) que cargábamos en nuestro PC, normalmente con la ayuda de un diskette.

Con el nacimiento del e-learning se vislumbraba un cambio de métodos tradicionales debido al nuevo abanico de posibilidades que ofrecía internet. Entrábamos en la edad de la educación a distancia que es, por definición, mucho más experimental, flexible, y adaptada a las necesidades espacio temporales del usuario. De todos modos, tampoco deberíamos ser excesivamente optimistas a la hora de analizar estos primeros períodos de aprendizaje en línea. Uno debe recordar que las páginas web eran modelos estáticos, que contenían la información básica que necesitábamos, y a las cuales accedíamos a través de un enlace que nos proveía un Cd de trabajo. Esas páginas tardaban largos minutos en cargarse, y finalmente los ejercicios propuestos no estaban muy lejos de la tediosa metodología de 'drilling' o de los

ejercicios de traducción. Aunque ya asomaban tímidamente algunos ejercicios interactivos como los de 'arrastrar' palabras u objetos hacia su nombre o dibujo. No fue hasta finales de la década de los 90's cuando, poco a poco, y coincidiendo con la mejora de las conexiones de internet, fueron apareciendo las condiciones necesarias para un uso real e individualizado de la enseñanza/aprendizaje a través de internet.

Según Pownell y Bayley (2001), la cuarta fase en la evolución de la tecnología educativa apareció cuando los ordenadores portátiles, tabletas y teléfonos móviles empezaron a ser habituales entre los usuarios. Stockwell (2007) hace referencia a esta etapa como una etapa integradora, lo que significa que los aprendices utilizan una variedad más amplia de herramientas tecnológicas, y por lo tanto, el aprendizaje ya no ocurre en un laboratorio o en un aula, sino que es una actividad continua, para la que el usuario escoge el lugar y el momento.

Aprendizaje con dispositivos móviles

El uso de dispositivos móviles como herramienta de aprendizaje en el aula empezó hace unos diez años, aunque los primeros estudios pilotos se realizaron en 2008 por investigadores como Lu (2008), Levy y Kennedy (2005), y Cavus y Ibrahim (2009). Aquí quisiera también destacar el primer proyecto de aprendizaje con móviles que dirigí personalmente en el año 2009 (estudio publicado en 2012: Gutiérrez-Colón, M.; Gallardo, P; Grova; M.E.) y que describiré con detalle más adelante.

A través de investigaciones realizadas por estudiosos de todo el mundo, el aprendizaje con dispositivos móviles ya se identifica con una serie de características reconocidas por cualquier investigador que esté trabajando en este campo: todos llevamos el teléfono móvil encima, y son raras las veces que nos separamos de el, en consecuencia lo utilizamos en cualquier lugar y momento. Es, además, una tecnología económica si la comparamos con un

ordenador portátil o de mesa. Resulta sencillo de manejar y muy cómodo de transportar. Estas son las características clave que han hecho del móvil una herramienta muy atractiva para su uso en la educación. No debemos olvidar remarcar que estas características, que en algunos países pueden parecer banales, son realmente importantes en países donde la educación todavía puede considerarse un bien difícil de conseguir y donde debido a sus especiales características geográficas o políticas (ejemplo, en países con conflictos armados), la educación no es fácil ni simple: en estos casos los dispositivos móviles pueden llegar donde un ordenador es un producto realmente excepcional.

Según los datos publicados por la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC), el número de clientes de telefonía móvil aumentó muy rápidamente del año 2000 al 2008 (de unos 24 millones de líneas contratadas se pasó a la existencia de 49 millones) y del año 2009 al 2015 se ha estabilizado, aunque sigue creciendo. A finales del 2015, el número de líneas superó los 53 millones. En América Latina, los datos dicen que nueve de cada diez personas poseían un 'smartphone' en 2014, lo cual significa un total de 109,5 millones de teléfonos móviles vendidos en Latinoamérica en ese año. Méjico es el país con más teléfonos: en 2014 se reportaban un total de 52.6 millones. Pero ¿qué relación tiene el número de teléfonos móviles que poseen los usuarios con la educación? En mi opinión, los aprendices conocen perfectamente cómo usar un teléfono móvil, y éste ya forma parte de su día a día. Los usuarios, además, se han formado una opinión razonable sobre sus usos: para qué les gusta usarlo, para qué lo creen imprescindible, su comportamiento con aquel, etc. Por lo tanto es una herramienta tecnológica muy potente que el usuario conoce a la perfección. Que pase a formar parte de las herramientas educativas es casi un paso natural. Sí, es verdad que en algunos países se ha discutido (y se sigue discutiendo) sobre el tema de la privacidad. Pero no creo que esta discusión, que por otro lado pienso que debería ser profunda, deba llevarse al terreno de la educación, ya que en muchos casos, los profesores que utilizamos en móvil en el aula pedimos a los alumnos que lo hagan a través de herramientas/apps que ya existen en el

mercado y en las que los alumnos suelen estar dados de alta. Creo que aquel debate (el de la privacidad) debería llevarse a cabo por nuestros gobernantes (y sociedad en general) al terreno de las grandes compañías creadoras de software o que tienen el negocio del 'big data', ya que este tema nos afecta a todos directamente, pero especialmente a nuestros jóvenes. En todo caso, pienso que no es un tema que deba cubrirse en este artículo.

Con la educación a distancia (asistida por ordenador), estudiar dentro de un aula dejó de ser un paradigma. Con el ordenador e internet empezamos a hablar de las universidades virtuales, de los cursos online y semipresenciales. Con la tímida aparición del teléfono móvil en el ámbito de la educación, cualquier rincón del mundo es un buen lugar de aprendizaje. Además, el móvil parece que de momento se consolida como herramienta de soporte, no como única herramienta en curso, lo que implica que ha nacido también una nueva metodología de enseñanza.

Tecnología versus metodología

Uno de los puntos más importantes a tratar en cualquier análisis de necesidades y objetivos en el campo de la educación en el que esté involucrada una herramienta tecnológica, es, sin duda, la metodología de trabajo. Es decir, es muy difícil (por no utilizar el término imposible) introducir una herramienta nueva en nuestras aulas sin habernos planteado antes qué tipo de metodología es la ideal (la correcta, la óptima) para la mejor explotación del material y contenido a través de esa TIC. No puedo estar más de acuerdo con Benedek (2003) cuando afirma. *“Attempts to synthesize this [our everyday] knowledge raise intriguing questions, particularly because the more we acknowledge and pedagogically value this new type of individual knowledge, the less applicable traditional techniques will be”* (p.36). Mientras muchas instituciones educativas siguen centrándose en transferir conocimientos de un profesor a un aula llena de adultos, el concepto de Educación Continua nos quiere enseñar a evaluar y formarnos en las destrezas que nos pide la sociedad actual. Y es precisamente en ese punto

tan interesante donde encontramos la convergencia entre aprendizaje a través del móvil y la educación como formación continua: ambos conceptos precisan una metodología distinta a las existentes, que conciba la educación como un hecho colaborativo pero a la vez individual, ya que hablamos de la adquisición de competencias personales.

Tras la entrada por la puerta principal del uso de internet en la educación, algunos investigadores dieron la voz de alarma sobre el rumbo que parecía que llevaban algunos cursos, y que evidentemente no era el correcto: en los inicios, muchos de los cursos online que se ofrecían y publicitaban como novedosos y de metodología extraordinaria para aprender, eran meras trasposiciones de contenido del papel a la pantalla. Incluso, algunas investigaciones llegaron a descubrir que los alumnos se sentían agobiados ante la falta de preparación de algunos profesores en el tema de docencia online, ya que sumaban los contenidos de la clase presencial con los de la clase virtual, sin contar con que los alumnos debían estudiar los contenidos que recibían en las clases (Gutiérrez-Colón y Pladevall, 2009).

Así pues, teniendo presentes hoy en día los errores cometidos en el pasado, se debería tener muy claro a través de estudios experimentales llevados a cabo con alumnos, qué tipo de metodología es la óptima para trabajar con teléfonos móviles. Para ello, en la siguiente sección explicaré experimentos que he realizado y cómo sus resultados nos ayudan a seguir investigando en este campo.

Experiencias prácticas y reflexiones

En el año 2008, tras una breve estancia en Fukuoka (Japón) para participar en el congreso WorldCALL, volví a España con el convencimiento de que los teléfonos móviles podían ser muy útiles como herramienta de soporte para el aula de lengua. Así pues, en el curso 2008-2009 me propuse probarlo. Debo advertir que en ese momento en España los teléfonos móviles todavía

estaban muy lejos de lo que ahora conocemos como 'smartphone'. El wifi tampoco estaba muy extendido (no existía en edificios públicos ni tampoco en las casas), y evidentemente la palabra 'app' era una gran desconocida. Pero al no existir, sencillamente no los echábamos de menos, y por tanto la idea del proyecto empezó a tomar forma hasta que se hizo realidad. Este primer proyecto se denominó *“Is using SMS messages via mobile phone an effective tool in terms of students' engagement, timing, usefulness and feedback?”* Se realizó en el marco de los proyectos de innovación docente del Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad Rovira i Virgili (Gutiérrez-Colon, M; Gallardo, P. Grova, M.E., 2012). Como refleja el propio título, el proyecto estaba basado en el uso de la mensajería instantánea (SMS). Para ello, buscamos voluntarios/as entre nuestros alumnos de primer curso del grado de Inglés. De un total de unos 50 estudiantes, 13 se ofrecieron voluntarios/as. Cabe destacar que esos alumnos debían pagar los mensajes (no existía la mensajería gratuita todavía), y además su participación estaba fuera del marco de la programación de la asignatura, es decir, era una tarea que debían realizar como trabajo extra a aquella. Para resumir, ese primer proyecto pretendía explorar: 1) si el teléfono móvil era una herramienta bien aceptada para su uso en la educación y 2) explorar la mejor manera de usarlo: horarios, tipología de actividades, etc.

Las conclusiones generales de este ejercicio fueron que los participantes experimentaron una motivación muy alta, y además decían sentirse muy cómodos con el uso del móvil como herramienta de trabajo precisamente porque el uso de esa tecnología no era una novedad y sabían cómo utilizarlo. En cuanto a las actividades, los participantes nos comunicaron que no les gustaba recibir mensajes a lo largo del día porque interrumpían sus clases. Preferían contestar por la tarde/noche. También indicaron que preferían las actividades cortas que pudieran responderse sin consultar material externo, es decir, el alumno debía ser capaz de deducir la respuesta con el contenido/contexto expuesto en la actividad.

Para ser un primer experimento llevado a cabo con pocos sujetos, y quizás un poco prematuro en el tiempo, yo lo he entendido siempre como un gran éxito, ya que esas primeras conclusiones me han llevado a entender muchos otros temas relacionados con el uso de los móviles para la educación. En este punto quisiera añadir un anécdota personal que puede ilustrar mejor cómo nos sentíamos los investigadores en esa primera gran aventura: dentro del grupo de alumnos añadí a un familiar mío, y este familiar me sirvió como elemento de feedback inmediato, ya que al minuto de recibir el SMS, me hacía comentarios verbales sobre si le gustaba o no el ejercicio, sobre el texto, etc. Algunos de estos comentarios me llevaron a corregir y a mejorar algún ejercicio enviado días después.

En el año 2012, decidí volver a diseñar un proyecto. Uno de mis objetivos al realizar estas indagaciones era que la experiencia quedara enmarcada siempre dentro de una convocatoria oficial, es decir, que fuera un proyecto de innovación docente, o de investigación, etc., de la Universitat Rovira i Virgili. El motivo no era otro más que darle a la experiencia un marco de objetividad experimental, de seriedad en la innovación, de validez en su diseño, para que aquel experimento fuera objeto de estudio real en el ámbito de la educación. Hasta ese momento, y debido a su novedad, todavía muchos profesores consideraban el uso del móvil en la educación como un mero 'divertimento' sin ningún futuro. Y esa sensación sólo podía evitarse con investigaciones sólidas.

A este segundo proyecto lo llamamos *“Improving learners' Reading skills through instant short messages: a simple study using Whatsapp”* (Gutiérrez-Colon, M; Gimeno, A; Appel, Ch.; Hopkins, J. 2015). Para este experimento creamos una serie de lecturas técnicas y ejercicios basados en las lecturas, que se enviaban tres veces por semana durante cuatro meses, a 95 alumnos de Ingeniería de la Universidad Rovira i Virgili. Esta vez, el 90% de los alumnos que participaron afirmaron haberse sentido más motivados por la lectura de inglés técnico. Los resultados también han sido de gran ayuda para conocer cuáles son las preferencias de los alumnos en relación al tipo de ejercicios, a

los horarios, la sensación de haber aprendido a través de esta herramienta, y lo más importante, recogimos las dificultades con las que se encontraban los alumnos que participan en este tipo de actividades.

Una de las conclusiones más definitorias a las que he llegado tras estos dos estudios, es que los alumnos se sienten muy involucrados en el proyecto si éste se realiza a través de un aplicativo que ya utilizan. El hecho de que los ejercicios del proyecto se enviaran a través de whatsapp hizo que los alumnos los abrieran y contestaran con normalidad, sin tener la sensación de que estaban 'trabajando' fuera de la clase o en horas extras. También nos indicaron que abrían el mensaje casi en el mismo momento de su recepción porque ya tenían como costumbre abrir un mensaje cuando aparecía el icono verde en una esquina de su pantalla. Por ese motivo decidí seguir trabajando en dicha línea, pero esta vez dando un paso más y estudiando si podemos mejorar la expresión oral con el uso del móvil. Este tercer experimento se ha realizado en el marco de una tesis doctoral de la cual aún no tenemos los resultados (estando en proceso de análisis). Aunque todo parece indicar que la motivación de los alumnos sigue siendo muy alta y que al menos el nivel de mejora de la producción oral sigue la misma línea ascendente en la gráfica de resultados que la del grupo control (los alumnos que realizaron las actividades en el aula, como se había realizado siempre es el llamado grupo control). Pero hay indicios de que en algunos aspectos concretos, los alumnos experimentales (los que utilizaron el móvil para escuchar y grabar los discursos) han tenido mejores resultados.

Educación Continua y teléfonos móviles

Después de todos los estudios realizados y de la ya abundante bibliografía existente sobre este tema, se han definido una serie de características que deberían cumplir la metodología de enseñanza a través de dispositivos móviles. La primera es que el diseño del contenido para un dispositivo móvil tiene que ser distinto al contenido para e-learning. La segunda es que el aprendizaje/docencia a través de un dispositivo móvil contiene implícita la

idea de que el aprendizaje no tiene por qué darse dentro de un aula. Nordin, Embi y Yunus (2010) proponen un marco para el diseño de un curso de Educación Continua con un dispositivo móvil que está basado en cuatro elementos: 1) teorías de aprendizaje; 2) contexto general de uso de dispositivos móviles; 3) contexto específico para el aprendizaje con dispositivos móviles y 4) objetivos y experiencias de aprendizaje. Sólo con el conocimiento de las teorías de aprendizaje para una correcta creación de materiales para la docencia, con un conocimiento del uso real de los dispositivos móviles allí donde nosotros queremos implementar el curso. Con un conocimiento del uso del móvil como herramienta de soporte y finalmente, con la definición de los objetivos y entendiendo que el uso de la tecnología también tiene un impacto en el aprendizaje. Solo entendiendo correctamente estos cuatro puntos podremos hacer un buen uso de esta metodología de trabajo.

En 2013 la UNESCO publicó una serie de documentos que pretendían ser una guía para el correcto uso de la tecnología móvil en el aula, así como una guía para implementar nuevas políticas. Cabe destacar la publicación destinada a Latinoamérica “*Turning on Mobile Learning in Latin America*”. Parece que poco a poco, empiezan a llegar algunas guías para poder diseñar una buena metodología de trabajo. Aun así, todavía hay mucho camino que recorrer en lo que a investigación experimental se refiere.

Conclusiones

Con el uso de los dispositivos móviles, especialmente el teléfono móvil como herramienta de soporte para la enseñanza/aprendizaje, estamos dejando de ver el aula física o nuestro rincón de trabajo como los únicos lugares donde realizamos el proceso de aprendizaje. Como adultos en la búsqueda voluntaria de conocimiento, el aprendizaje con móviles amplía literalmente nuestro espacio a cualquier parte del mundo. Ya no debemos, por ejemplo, estudiar las técnicas de venta de memoria para recordarlas y aplicarlas algún

día en nuestro nuevo puesto de trabajo, sino que unos minutos antes de hablar con nuestro posible cliente, podemos repasar lo aprendido (en el ascensor o en la calle), y además podemos buscar información del cliente en Google para conocer más sobre él/ella y ganar confianza con esas técnicas de venta que aprendimos y que ahora ya visualizamos.

La formación continua es precisamente uno de los campos donde la implementación del aprendizaje con el móvil sería más interesante. Y esto es debido a varios motivos: el aprendiz es adulto, plenamente consciente y responsable del uso del móvil. Tiene además poco tiempo disponible, lo cual implica que les es muy favorable poder repasar o complementar o aplicar lo aprendido fuera del aula, a cualquier hora, en cualquier lugar. Finalmente un alumno de un curso de formación continua tiene muchas más necesidades de aprendizaje y más heterogéneas que alumnos por ejemplo, universitarios, y por tanto el hecho de utilizar una herramienta de aprendizaje tan versátil aumenta notablemente la curiosidad y motivación por aprender.

El uso del móvil en la Educación Continua añade una nueva dimensión virtual, en la que las barreras del conocimiento desaparecen, ya que es el mismo aprendiz el que decide la cantidad de conocimiento que quiere abarcar. Y esta autorregulación del tiempo, del lugar y de la cantidad es un hecho indispensable hoy en día.

Referencias

- Benedek, A. (2003) Mobile Learning and Lifelong Knowledge Acquisition. In K. Nyiri (Ed). Mobile Studies Paradigms and perspectives. Passagen Verlag.
- Bentley, T. (1998) Learning Beyond the Classroom: Education for a Changing World. London: Routledge.

Cavus, N. Ibrahim, D. (2009) M-Learning: An Experiment using SMA to support Learning new English language Words. *British Journal of Educational technology* 40(1): 78-91.

Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia. CNMC. (2016) Evolución del número de clientes de telefonía móvil en España. Publicado en ONTSI <http://www.ontsi.red.es/ontsi> recuperado en mayo de 2016.

Gutiérrez-Colon Plana, M; Pladevall, E. (2009) Beyond the technology in Computer Assisted Language Learning: Learners' experiences. *English Language Teaching*, 2(4), 3-12. ISSN: 1916-4742

Gutiérrez-Colon, M; Gallardo, P; Grova, M.E. (2012) SMS as a learning Tool: An Experimental Study. *The EUROCALL Review* 20(2).

Gutiérrez-Colon, Mar; Gimeno, Ana; Appel, Christine; Hopkins, Joseph. (2015) Improving learners' reading skills through instant short messages: a sample study using Whatsapp. En *WorldCALL: Sustainability and Computer-Assisted Language Learning*. Eds: Ana Gimeno-Sanz, Mike Levy, David Barr and Françoise Blin. Bloomsbury. ISBN: 9781474248303.

Levy, M.; Kennedy, C. (2005) Learning Italian via Mobile SMS. In A-Kukulshka-Hulme; J.Traxlet (eds). *Mobile learning: A Handbook for Educators and trainers*, 76-83. London: Routledge.

Lu, M. (2008) Effectiveness of Vocabulary Learning via Mobile Phone. *Journal of Computer Assisted Language Learning* 24:515:25.

Nordin, N; Embi, M.A.; Yunus, M.M. (2010) Mobile Learning Framework for Lifelong Learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 7. pp. 130-138

Pownell, D.; Bailey, G. (2001) Getting a Handle on Handhelds: What to

Consider Before you Introduce Handheld Computers in your School. American School Board Journal, 188(6): 18-21, 48 Supplement.

Sharples, M. (2000) The Design of Personal Mobile Technologies for Lifelong Learning. Computers and Education, 34. P. 177-193.

Stockwell, G. (2007) Vocabulary on the Move: Investigating on Intelligent Mobile Phone-based Vocabulary Tutor. Computer Assisted Language Learning 20(4): 365-83.

UNESCO. (2013) ICT Publications. UNESCO Mobile Learning Publications. http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed/mobile-learning-resources/unescomobilelearningseries/?utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter recuperado en mayo de 2016

UNESCO. (2013) Turning on Mobile Learning in Latin America. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216080E.pdf> recuperado en mayo de 2016

EDUCACIÓN CONTINUA UNIVERSITARIA EN CHILE: ALCANCES Y REFLEXIONES DESDE LA EXPERIENCIA DE LA RED UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN CONTINUA⁸

MARGARITA GUARELLO⁹
CAROLINA MUÑOZ¹⁰
MARÍA GABRIELA MARTINI¹¹
MARCELA FUENTES¹²

Resumen.

El presente artículo pretende aportar al conocimiento y a la discusión sobre la Educación Continua Universitaria en Chile, exponiendo resultados de la sistematización de información recopilada por la Red Universitaria de Educación Continua. Dicha red agrupa un conjunto de universidades chilenas comprometidas e interesadas en la visibilización y el desarrollo de la Educación Continua. Registrando un interesante trasegar universitario en esta importante gestión, quedan aún diversos retos por afrontar, esto en cuanto a aspectos como orientar la evaluación en el aprendizaje y en lo académico, promover modelos de evaluación integrales, incrementar el desarrollo de estudios e investigaciones en la materia, y diversificar el instrumental evaluativo bajo el uso de metodologías cualitativas.

Palabras clave. Alcances, Educación Continua, Experiencia, Red Universitaria de Educación Continua, Reflexiones

Abstract. This article aims to contribute to the knowledge and discussion of Continuing University Education in Chile, showing results of the systematization of information collected by the University Network of Continuing Education. This network groups is conformed by some universities committed and interested in the visibility and development of Continuing Education. By registering an interesting university graduate

⁸Participan de la Red Universitaria de Educación Continua en Chile las siguientes instituciones: USACH, Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Austral, de Concepción, Católica de Temuco, Diego Portales, Alberto Hurtado, Los Andes, Adolfo Ibáñez, Mayor y Central.

⁹Magíster en Medición y Evaluación de Programas Educativos de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Directora de Desarrollo de Educación Continua de la Pontificia Universidad Católica de Chile. aguareld@uc.cl

¹⁰Licenciada en Gobierno y Gestión Pública, Universidad de Chile. Subdirectora de Educación Continua del Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos (INTA) de la Universidad de Chile. Docente de la Escuela de Gobierno y Gestión Pública del Universidad de Chile. carolina.munoz@inta.uchile.cl

¹¹Doctora en Políticas y Sociología de la Universidad Complutense. Magíster en Investigación y Gestión Local de la Universidad Complutense. Antropóloga Social de la Universidad de Chile. Directora del Programa de Educación Continua para el Magisterio, PEC, de la Universidad de Chile. gabriela.martini@u.uchile.cl

¹²Magíster en Ciencia Política de la Universidad de Chile. Licenciada en Comunicación Social de la Universidad Católica de Concepción. Coordinadora Académica de la Unidad de Educación Continua Virtual de la Universidad Alberto Hurtado. mafuentes@uahurtado.cl

in this important management, there are still several challenges to be faced, in terms of aspects such as in guiding learning and academic assesstment, besides promoting comprehensive assessment models, increasing the development of studies and research in the field, and to diversify the evaluation tools under the use of qualitative methodologies.

Keywords. Reaches, Continuing Education, Experience, University Network of Continuing Education, Rethinks.

Introducción

A lo largo de su historia, la universidad se ha vinculado de diversas formas con grupos o sectores de la sociedad, ya sea productivos, religiosos u otros. Esto se ha ampliado en el contexto actual, donde la sociedad del conocimiento la ha propiciado su vinculación con distintos ámbitos de la sociedad. Progresivamente se ha hecho más claro que la universidad no sólo forma profesionales y desarrolla investigación, sino que también es un referente social, una autoridad académica, con influencias políticas, técnicas, sociales y culturales.

Paralelamente, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), reconocen y promueven la necesidad creciente que tienen las personas respecto a sus 'aprendizajes a lo largo de la vida'. El Foro Mundial sobre Educación realizado por la UNESCO en Corea en el año 2015, releva la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida, siendo éste uno de sus cinco temas principales. A partir de este foro mundial surge la Declaración de Incheon, denominada "*Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida*", donde se establece el compromiso internacional para "promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos" (p.2).

Para la UNAM (2016), la Educación Continua es un tema que viene siendo abordado y organizado de manera institucional desde 1971, siendo su más reciente actualización normativa en marzo de 2016. En el Reglamento General de Educación Continua, Artículo 1° se señala que la Educación Continua es:

...una modalidad educativa diseñada, organizada, sistematizada y programada, que forma parte de las funciones sustantivas de la institución. Tiene como finalidad complementar la formación curricular, profundizar y ampliar conocimientos en todos los campos del saber; capacitar y actualizar profesionalmente para contribuir al bienestar y desarrollo individual y social, bajo los criterios de calidad y pertinencia distintivos de la institución. (UNAM, 2016; p.19).

Por su parte, la Red Universitaria de Educación Continua de Chile (RUEC) (2014) la define como

...la actividad docente universitaria cuya misión es vincularse a las necesidades y demandas del entorno para contribuir al desarrollo económico, social y cultural del país, vía programas de formación, actualización, especialización y capacitación, educando de por vida a personas (licenciados, profesionales y no profesionales) que desean o requieran profundizar, mantenerse al día en los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que caracterizan a su disciplina, o bien quieren extender su conocimiento hacia áreas complementarias, acceder al manejo de nuevos procedimientos y/o tecnologías, que les permitan lograr un mejor desempeño o posición laboral o bien crecer en su desarrollo personal, social, cultural o espiritual (RUEC, 2014; sin paginación)}

Pese a la importante expansión de los programas de Educación Continua y al aumento de sus estudiantes, no se observa en Chile un marco legal que los defina y regule, tal como plantea Ferrando (2003), “diversas manifestaciones de educación continua se desarrollan en un marco caracterizado por la ausencia de definiciones y obligaciones acerca de la estructura, calidad y exigencias, tanto académicas como profesionales, que permitan objetivamente evaluar sus reales méritos” (pág. 18).

Las universidades chilenas no están ajenas a esta tendencia mundial y en ellas se observa una disposición creciente al desarrollo de programas de Educación Continua (EC). Pese a la masividad y creciente importancia de estos últimos, no existe, tanto a nivel internacional como local, consenso acerca de la definición de Educación Continua.

En el ámbito universitario en particular, se observan distintas aproximaciones, definiciones y alcances. Una de las definiciones más claras es aquella que la señala como la

... formación formal que ofrecen las instituciones de educación superior que va más allá de la formación de grado, con fines de capacitación, especialización o actualización profesional y de formación para la convivencia democrática en la vida social (Sánchez, 2012; p. 4).

La Educación Continua en el marco de la Educación Permanente permite “mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes desde una perspectiva cívica, social o relacionada con el trabajo” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001; p. 10).

Es decir, apunta a dos objetivos: cohesión social (ciudadanía activa, realización personal e integración social) y empleabilidad. De ahí que emerjan dos vertientes: una social (fomentar la participación social), y una de desarrollo profesional (de especialización, actualización o reciclaje (después de la formación inicial.) (López, 2010).

En efecto, la Universidad Nacional Autónoma de México (2013) señala que la Educación Continua

...favorece y complementa la formación de los miembros de la comunidad universitaria, así como del público en general, además de fomentar una cultura de aprendizaje permanente a través de actividades académicas que responden oportunamente a las necesidades y demandas de la sociedad (UNAM, 2013; p. 1)

Como un aporte a esta realidad, el presente artículo presenta resultados de la sistematización de información aportada por las universidades integrantes de la Red Universitaria de Educación Continua con el objetivo de entregar elementos que permitan caracterizar la Educación Continua universitaria en Chile, desde tres ámbitos principales de su gestión: a) las estructuras de dependencia jerárquica b) los estándares de calidad y su evaluación c) y el desarrollo de investigación y estudios.

Para estos fines, se revisó y sistematizó la información autoreportada por diez Universidades integrantes de la red, así como los resultados de siete encuentros de revisión y análisis de la información de las universidades integrantes, realizados durante 2015. Las universidades sobre las que se basa el análisis y conclusiones del presente artículo son: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Los Andes, Universidad del Desarrollo, Universidad Mayor Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Adolfo Ibáñez.

a) Dependencia jerárquica de la Educación Continua en universidades chilenas

En términos de dependencia jerárquica, las unidades de EC analizadas se pueden dividir en dos grandes grupos. Por una parte, están las unidades que dependen jerárquicamente de las vicerrectorías o direcciones asociadas a comunicaciones, extensión o vinculación con el medio. Por otro, aquellas que derivan de las direcciones de posgrado e investigación, que dependen de las vicerrectorías académicas (Ver Cuadro 1)

Cuadro 1. Dependencia jerárquica de las unidades encargadas de la gestión de EC en universidades participantes de la Red Universitaria de Educación Continua

Institución	Dependencia	Nombre Unidad	Funciones
Universidad de Chile	Vicerrectoría de Asuntos Académicos	Dirección de Postgrado y Postítulo	Norma programas de Especialización de Postítulo
	Vicerrectoría de Extensión y Comunicación	Dirección de Extensión	Norma Diplomas de Extensión
	Vicerrectoría Económica y de Gestión Institucional	Unidad Central de Gestión de Calidad	Relación con SENCE (franquicia tributaria), Certificación de procesos SGC, cursos y diplomas de postítulo y de extensión, gestión de Convenio Marco.
Pontificia Universidad Católica de Chile	Vicerrectoría de Comunicaciones	Dirección de Educación Continua	Aprobación de programas, admisión y matrícula, plataforma de gestión, registro académico y evaluación docente, SGC, beneficios, Marketing y difusión.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Rectoría/ Dirección General de vinculación con el medio	Dirección de Cooperación Técnica	Facilita a las Unidades Académicas la realización de actividades de "extensión académica" (o cursos de extensión). Principalmente cursos y diplomados.
Universidad de Santiago de Chile	Vicerrectoría de vinculación con el Medio	Departamento de Educación Continua	Difunde y sistematiza oferta institucional. Diplomados, postítulos y cursos.
Universidad de Los Andes	Dirección de Postgrados y Postítulos/ Dirección de Extensión	Educación Continua	Diplomados, cursos, congresos y seminarios.
Universidad del Desarrollo	Vicerrectoría de Posgrado e Investigación	Dirección de Extensión y Capacitación	Desarrollo de cursos y diplomados.
Universidad Mayor	Dirección General de Postgrados (Vicerrectoría Académica y Desarrollo)	Dirección de Educación Continua	Cursos de capacitación y programas de formación.
Universidad Diego Portales	Dirección General de Postgrado e Investigación (Vicerrectoría Académica)	Coordinación Formación Continua	Postítulo, diplomados.
Universidad Alberto Hurtado	Vicerrectoría Académica	Dirección de Postgrados y Educación Continua	Cursos, diplomados, postítulo. Normativa, registro académico y evaluación docente; SGC; relación con SENCE.
Universidad Adolfo Ibáñez	Centro de Educación Ejecutiva/Rectoría	Dirección de Educación Corporativa	Seminarios, talleres, cursos y Diplomados.

Fuente elaboración propia, 2015.

El Cuadro 1 muestra la dependencia jerárquica de las unidades de EC de las universidades chilenas reseñadas. La dependencia jerárquica de la EC podría explicarse por la antigüedad propia de las instituciones. Hipotéticamente cabe plantear que aquellas universidades más antiguas y tradicionales, vincularían las EC a las direcciones encargadas de comunicaciones o extensión, dada la tradicional relación de este tipo de cursos con iniciativas de articulación con el

medio. En tanto, las universidades más 'nuevas', vincularían la EC a las direcciones académicas. Las razones que explican estas distintas dependencias abren una relevante línea de investigación vinculada a la concepción de la EC en los planteles de Educación Superior y a su vinculación con las funciones universitarias tradicionales (docencia, investigación y extensión).

b) Estándares de calidad y su evaluación

Dado que la EC universitaria en Chile es un ámbito de formación que sólo durante los últimos años comienza a posicionarse, los programas de EC no están regulados y sus certificaciones no cuentan con reconocimiento oficial desde el Ministerio de Educación. Ante este vacío normativo, los programas de EC universitaria han sido definidos de acuerdo a las normas de cada Institución de Educación Superior o bien en respuesta a los requerimientos de sus destinatarios.

Por otra parte, se observa una importante oferta de EC orientada a la capacitación laboral, anotando que en este contexto, las únicas normas que reglan y establecen requisitos para la realización de este tipo de programas, son aquellas definidas por el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE). Este organismo, en el marco de su función de supervigilar el funcionamiento del sistema de capacitación laboral en Chile, promueve la capacitación por medio de una franquicia tributaria como incentivo para las empresas, y define para su utilización un sistema de capacitación, al cual se suman las universidades chilenas en tanto comienzan a actuar como prestadoras de servicios de capacitación al sector privado.

Lo anterior ha tenido importantes repercusiones en la organización y definición de estándares de calidad y los sistemas de evaluación de la Educación Continua. En este marco, se exige a las instituciones que imparten programas de capacitación que cumplan los requisitos establecidos por las

normas de calidad NCh 2728 e ISO 9001: 2005. Ambas, diseñadas para regular procesos productivos y servicios, se orientan a la definición y regulación de estándares vinculados a procesos y a la satisfacción del 'cliente'.

Dado que, hasta la fecha, éste es el único marco normativo que regula estos programas de formación, las universidades los han estructurado desde el punto de vista de los procesos y resultados utilizando sus principios y conceptos. Existiendo, por tanto, un vacío en la definición de estándares académicos propiamente como tal, los que han sido desarrollados a partir de los procesos de autoevaluación de cada plantel universitario.

Desde esta perspectiva, los estándares están enfocados a la 'satisfacción del cliente', en tanto se considera a los procesos formativos como 'productos' que los alumnos-'clientes' consumen, tributaria de una concepción mercantil de la educación. La lógica subyacente es la del mejoramiento continuo de los procesos, tendiente a la satisfacción usuaria, propia del mundo empresarial, de donde provienen las normas de calidad indicadas.

No obstante lo anterior, se observan diferencias en la forma de abordar el concepto de calidad y su evaluación en las distintas universidades. Asimismo, se aprecia que existen diversas formas de abordar la denominación de los participantes de Educación Continua, siendo estos concebidos como 'estudiantes' o 'clientes', con una perspectiva de 'calidad educativa (docencia, aprendizaje, pertinencia)' o 'satisfacción del cliente y del servicio'

Por otra parte, y dado que no existen estándares definidos y consensuados entre las universidades para la Educación Continua que imparten, estos varían según los distintos requerimientos formativos, sean aquellos de empresas, instituciones públicas, u otras.

A la falta de estándares comunes y validados por las universidades, se

observa en algunos casos, una débil distinción entre 'indicadores y estándares', además de una diversidad de los últimos.

Considerando lo expuesto, en la actualidad resulta muy complejo comparar la calidad de los programas de EC realizados por las universidades chilenas, ya sea por la falta de estándares comunes, por las diferencias conceptuales que están a la base de los mismos, o porque en algunos casos, sólo es posible encontrar indicadores.

De hecho, uno de los grandes desafíos que enfrenta la Educación Continua universitaria es definir estándares mínimos comunes para todos los programas, tanto en el ámbito académico como de gestión, con miras a futuros procesos de acreditación. Estos deberían incluir aspectos tales como: procesos académicos, calidad de la docencia, resultados de aprendizaje, e impacto vinculado a su aplicación y transferencia al ámbito laboral y profesional, pertinencia y calidad de los programas y la vinculación con el desarrollo democrático, social, económico y cultural.

Lo anterior ha significado que la mayor parte de las evaluaciones realizadas tanto a nivel universitario como de otras instituciones que realizan EC en Chile, sean asociadas a la gestión de la calidad del servicio, en el marco de los sistemas de gestión de la calidad vigentes en Chile, promovidos por SENCE para los Organismos Técnicos de Capacitación, entre ellos las universidades. Así, un aspecto central de la evaluación, ha estado puesto en las evaluaciones de procesos, con énfasis en la satisfacción de los usuarios, dada la alta influencia de los Sistemas de Gestión de la Calidad vigentes en Chile para estos efectos.

A partir del levantamiento y análisis de la información realizados en el año 2015 por la Red Universitaria de Educación Continua, en el cual se basa el presente artículo, se observa que la mayoría de las instituciones participantes realizan evaluaciones y aplican instrumentos de medición con el predominio de las evaluaciones aplicadas a usuarios externos, ya sea participantes o

contrapartes, y en menor medida a usuarios internos. Igual se presenta un menor desarrollo de las evaluaciones académicas, y las que hay, enfatizan en la calidad de la docencia, y no en los procesos de aprendizaje, sus efectos o impactos. Analizando la información de nueve universidades integrantes de la Red¹³, se observan aspectos comunes en torno a la evaluación y los instrumentos de utilizados para tal fin. Estos se destacan a continuación, como un aporte original del estudio análisis efectuado con base en la información antes reseñada.

Previo al inicio de los programas, se reconocen como parte de la evaluación los procesos de aprobación de los cursos. Dos universidades mencionan la aplicación de instrumentos de gestión, tales como Formulario Aprobación Académica o Formulario de Reconocimiento Interno. En esta misma línea, en varios casos se observa que la evaluación de los programas se encuentra condicionada por la implementación de sistemas de gestión de calidad, así como otros sistemas de aseguramiento.

Como parte del proceso de evaluación de la ejecución de los programas de EC, se percibe la aplicación de diversos instrumentos de evaluación que se orientan tanto a los usuarios externos (participantes y las contrapartes), como a los usuarios internos de las propias universidades (unidades académicas, jefes de proyecto, docentes), con diversas denominaciones tales como: encuestas satisfacción de estudiantes, alumnos participantes o usuarios; encuestas de evaluación docente; encuestas de satisfacción clientes contrapartes u organizaciones; encuestas de evaluación internas, entre otras. etc.

En relación a los ámbitos de evaluación, se observa la aplicación de evaluaciones tanto de procesos y como de resultados. La evaluación de los procesos se centra en el ámbito de la calidad, ya sea en relación con el servicio entregado, como en la calidad de los programas de Educación Continua y/o la docencia impartida.

¹³Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Los Andes, Universidad del Desarrollo, Universidad Mayor Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Adolfo Ibáñez.

Respecto a la evaluación de resultados se observa un menor desarrollo en los programas de EC; sólo una unidad académica, de siete universidades analizadas, presenta un modelo de evaluación que integra la evaluación de aprendizajes y la evaluación de resultados (efectos o impactos de los procesos educativos), y otra presenta una visión integral del proceso de evaluación integrando los distintos aspectos evaluativos, pero más centrado en el proceso.

A partir de las experiencias presentadas y resumidas, se puede extraer las siguientes conclusiones y recomendaciones en relación a los estándares de calidad y la evaluación de los programas de Educación Continua en Chile:

- La evaluación de los programas de EC se centra más en la gestión, que en los procesos de aprendizaje y el ámbito académico propiamente como tal, por lo que es un aspecto a fortalecer en todos los programas y universidades.
- Se deben promover los modelos de evaluación integrales, que consideren la evaluación tanto los usuarios internos como externos, y que aborden no sólo la evaluación de los procesos, sino también los resultados académicos.
- La evaluación de los resultados, efectos o impactos de los programas de Educación Continua va muy ligado al desarrollo de estudios e investigaciones en la materia.
- La mayoría de las evaluaciones se realizan por medio de encuestas, recomendándose la diversificación del instrumental evaluativo, así como el desarrollo y aplicación de metodologías cualitativas para la evaluación de programas de EC

c) Investigación y Estudios en Educación Continua

La experiencia del conjunto de universidades analizadas en el marco del trabajo de la Red de Universidades de Educación Continua antes mencionado, muestra que el ámbito de estudios ha sido escasamente desarrollado. De hecho, sólo tres universidades presentan experiencias concretas en el ámbito de investigaciones vinculadas específicamente a Educación Continua, conteniendo líneas de investigación específicas. En consecuencia, también es magra la publicación de artículos específicos sobre este nivel educativo, que permitan conocer más sobre su quehacer y sobre los resultados de tales iniciativas.

Cabe destacar que son las universidades tradicionales las que presentan experiencias en el desarrollo de estudios, asociados a la incorporación de este ámbito como una de las tres funciones universitarias fundamentales (docencia, investigación, extensión)

Entre los estudios efectuados por las universidades consideradas en el presente análisis se distinguen entre los que analizan específicamente los resultados e impactos de su propio quehacer (los cursos que imparten), y los estudios que abordan problemáticas sociales o científicas de interés nacional relacionadas con los destinatarios de los procesos de formación y sus contextos. En el primer caso, dichos estudios son efectuados principalmente por la entidad que regula o coordina al interior del plantel las actividades de EC. En tanto, en las unidades académicas que efectúan estudios, estos son de ambos tipos, es decir, de evaluación respecto a que quehacer, pero también de análisis de los contextos en que se desenvuelven los destinatarios de sus procesos formativos.

Esta realidad permite constar que, por una parte, no es preocupación u ocupación central de las entidades que realizan EC efectuar estudios e investigación, en tanto que su foco principal está dado por el diseño e implementación de programas. Lo cual remite a la diferenciación entre las llamadas universidades docentes y las universidades tradicionales, que entienden como parte esencial de su quehacer tres funciones universitarias

esenciales: docencia, investigación y extensión. Asimismo, que existen dificultades para desarrollar investigación en el ámbito de la EC, al no contar con fondos específicos para tal fin. La evidencia muestra que las instituciones deben destinar fondos propios (independiente de los cursos brindados) para desarrollar investigación, lo que complejiza más aun esta producción, dados los limitados recursos con que, en general, cuenta la investigación en las universidades.

Por otra parte, los mandantes de los cursos (en el caso de las instituciones) evidencian una baja valoración y consideración por los estudios de impacto ex post de los cursos que solicitan, por lo que existe baja disposición a financiar tales iniciativas, que serían muy pertinentes para, por ejemplo, plantear una segunda fase en el proceso de formación. Lo que refuerza la falta de producción investigativa en este ámbito.

Algunas reflexiones finales

Considerando su expansión creciente y los elementos descritos en el presente artículo, la Educación Continua universitaria en Chile enfrenta diversos desafíos.

En primer lugar, es probable que los programas y estudiantes de este nivel formativo aumenten de manera sostenida, dada la diversidad de instituciones y áreas disciplinares involucradas. Se espera que las universidades innoven en formatos y experiencias de aprendizajes para sus estudiantes, promoviendo la educación en línea de modo que permita el acceso a un mayor número de personas.

Por otro lado, las universidades y la institucionalidad educativa nacional deberían reconocer el valor y trascendencia de la EC, de manera que se valore, integre y articule en los procesos académicos. En este sentido, es un importante desafío para las universidades incorporar estos programas a las dinámicas de la docencia universitaria, logrando conservar la flexibilidad y

vinculación a necesidades contingentes que les son propias.

Desde el punto de vista de la institucionalidad, un importante desafío que enfrenta la Educación Continua universitaria, es el reconocimiento de los programas de Educación Continua como parte sustantiva de las trayectorias formativas de las personas. En ese sentido, definir estándares mínimos comunes para sus programas, aportaría evidencias de calidad, y contribuiría a su incorporación en futuros procesos de acreditación. En este sentido, se espera la definición y caracterización de los programas y los requisitos exigibles para cursarlos y aprobarlos, de manera que en Educación Continua universitaria el macrosistema sea articulado y sus programas equivalentes y convalidables. Dado lo anterior, un logro importante sería su incorporación en el Marco de Cualificación que se discute en la actualidad.

Considerando lo anterior, se requiere que los estándares superen las lógicas de los sistemas de gestión de calidad y establezcan requisitos orientados a la medición y evaluación de aspectos tales como: los procesos de aprendizaje y sus resultados, la calidad de la docencia, la pertinencia y la capacidad de los programas de responder a las necesidades formativas de los distintos profesionales que los requieren. En ese sentido, las universidades debieran desarrollar modelos de evaluación integral, que incorporen elementos diversos, y a los distintos actores que participan de los procesos formativos.

Por otro lado, el desarrollo y expansión de la Educación Continua requiere que las universidades promuevan la realización de estudios que aborden los distintos aspectos que la integran. En ese sentido, se precisa estudiar las necesidades de formación, el impacto y la pertinencia de sus programas, las diversas modalidades y metodologías implementadas, las diferencias en la calidad de la docencia y de los aprendizajes logrados, la transferencia de lo aprendido al ejercicio profesional, los cambios en las prácticas laborales como resultados de los procesos formativos, entre otros aspectos. Considerando que la investigación es una de las principales misiones de las universidades, y que la Educación Continua ofrece un interesante campo de estudio para sus

docentes, es esperable que en el corto plazo se realicen estudios e investigaciones en este nivel formativo.

Finalmente, y considerando lo expuesto, la Educación Continua universitaria tiene en Chile grandes posibilidades de expansión, profundizando los procesos de vinculación con el medio, aportando a la formación y desarrollo de profesionales y técnicos, y contribuyendo a la cohesión social y fortalecimiento de los procesos sociales, económicos y culturales. Para ello se requiere que la Educación Continua sea reconocida y visibilizada en el marco de la política nacional de educación superior chilena.

Referencias

Comisión de las Comunidades Europeas (2001) Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Comunicación de la Comisión, 21.11.2001, COM (2001) 678, Bruselas.

Consejo Europeo (2000) Parlamento Europeo. Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo de Lisboa. Disponible en <http://www.europarl.europa.eu> recuperado en abril de 2016

Fernández Sánchez, N. (1999) Surgimiento y evolución de la educación continua. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Ferrando, G. (2003) Evaluación de la calidad de la educación continua. Postgrados y postítulos. En: Consejo Nacional de Educación “Estudios de Posgrado. Perspectivas y desafíos”, N° 18, julio 2003, ISSN 0717-4004; ISSN 0718-4565 (en línea)

López Sieben, M. (2010) La respuesta universitaria a la demanda de formación permanente. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. España.

Organización de Estados Iberoamericanos (2008). Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid. España.

RUEC (Red Universitaria de Educación Continua) (2014). Definiciones de Educación Disponible en <http://www.rededucacioncontinua.cl/> recuperado en octubre de 2016.

Sánchez Martínez, E. (2012). Educación Continua y misión institucional. Revista RECLA. Retos y Claves de la Educación Continua, Edición N°1, 2013. ISSN 2346-2256

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning) (2010). CONFINTEA VI: Marco de acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Hamburgo: UIL.

UNESCO (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon, República de Corea

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. (2013). Acuerdo por el que adscribe a la Secretaría de Desarrollo Institucional la Red de Educación Continua en la UNAM y se actualizan sus funciones. En: Gaceta Universitaria N° 4516, 23 de Mayo 2013. México.

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. (2013). Lineamiento generales de la Educación Continua. En: Gaceta Universitaria N° 4516, 23 de Mayo 2013. México.

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. (2016). Reglamento General de Educación Continua. En: Gaceta Universitaria N° 4771, 31 de Marzo 2016. México.

ESTUDIO DE CASO ALERE: UN CLIC AL CONOCIMIENTO

*JUAN MANUEL ADAME RODRÍGUEZ*¹⁴
*MARÍA GUADALUPE RAMÍREZ LÓPEZ*¹⁵

“Uno de los principales objetivos de la educación debe ser ampliar las ventanas por las cuales vemos al mundo.”
Arnold H. Glasow

1. Identificación del Caso

- Unidad encargada de la Educación Continua: Dirección de Educación Continua y Desarrollo Profesional
- Nombre de la Institución: Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuevo León. México.
- Representante legal: M.E.C. Rogelio G. Garza Rivera
- Carácter: Institución pública

¹⁴ Maestro en Ciencias. Director de Educación Continua y Desarrollo Profesional. Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuevo León. México. juan.adamer@uanl.mx

¹⁵ Maestro en Ciencias. Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuevo León. México. maria.ramirezl@uanl.mx

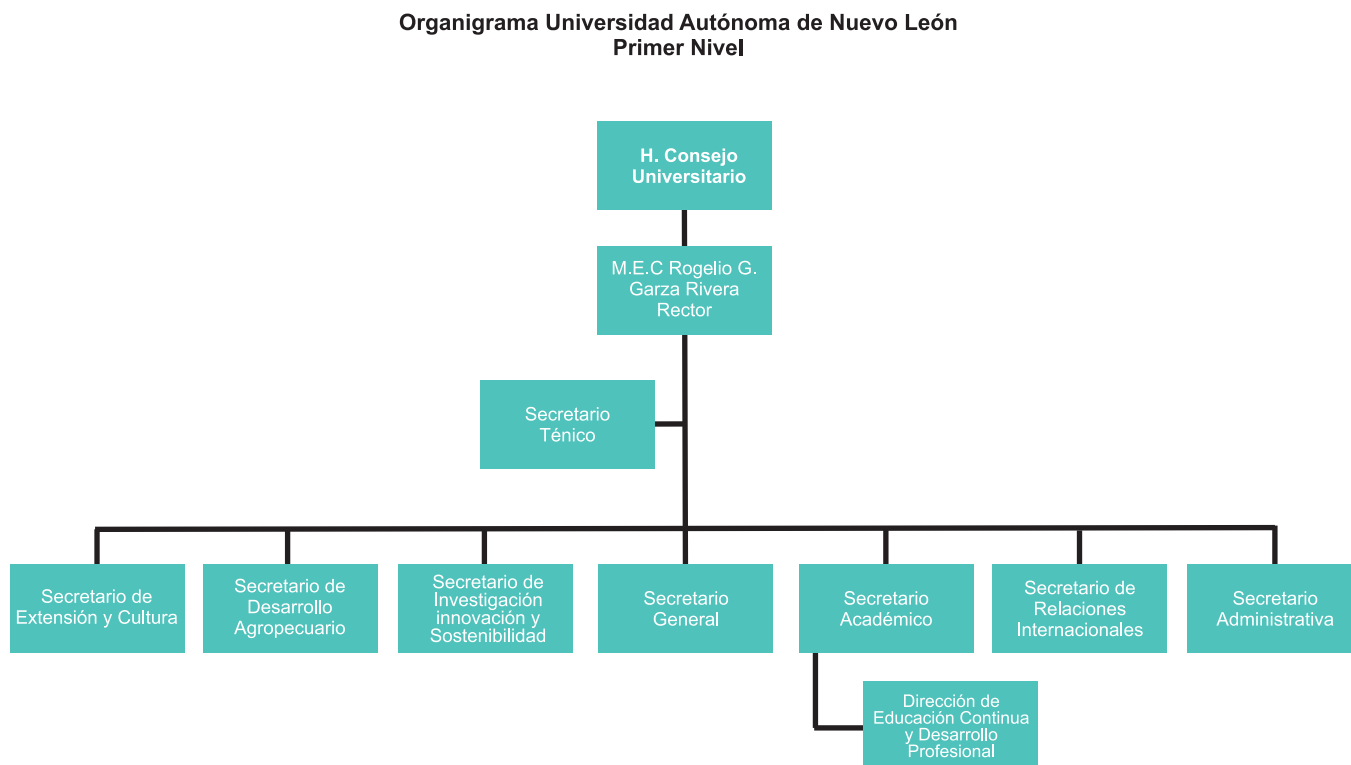
2. Estructura organizacional

La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) fue fundada en el año 1933 y es la tercera universidad más grande de la república mexicana y la institución pública de educación superior más importante y con la mayor oferta académica del noreste del país.

Actualmente nuestra universidad cuenta con alrededor de 174000 estudiantes (2015), los cuales son atendidos por 6852 docentes en los niveles medio superior (bachillerato), superior y posgrado, tanto en los campus universitarios, como en diversos planteles ubicados en 36 municipios del Estado de Nuevo León; entre sus sedes se destacan seis campus universitarios: Ciudad Universitaria, Ciencias de la Salud, Mederos, Ciencias Agropecuarias, Sabinas Hidalgo, y Linares, ofertando un total de 280 programas educativos en los tres niveles anteriormente referidos, de los cuales 57 corresponden a bachillerato en sus diversas modalidades. La oferta educativa del nivel medio superior (bachillerato) contempla los Bachillerato General, Bachillerato General a Distancia, Bachillerato Bilingüe, Bachillerato Internacional, Bachillerato Bilingüe Progresivo en Inglés, Bachillerato Bilingüe Progresivo en Francés y Bachillerato Técnico, este último con un total de 32 programas.

La UANL cuenta con 38 centros de investigación, donde trabajan cientos de investigadores (686 reconocidos en el Sistema Nacional de Investigadores). Tiene 84 bibliotecas, donde se resguardan 2'238.000 mil volúmenes de consulta.

A continuación se presenta de manera gráfica la nueva estructura organizacional de la UANL (Gráfico 1):

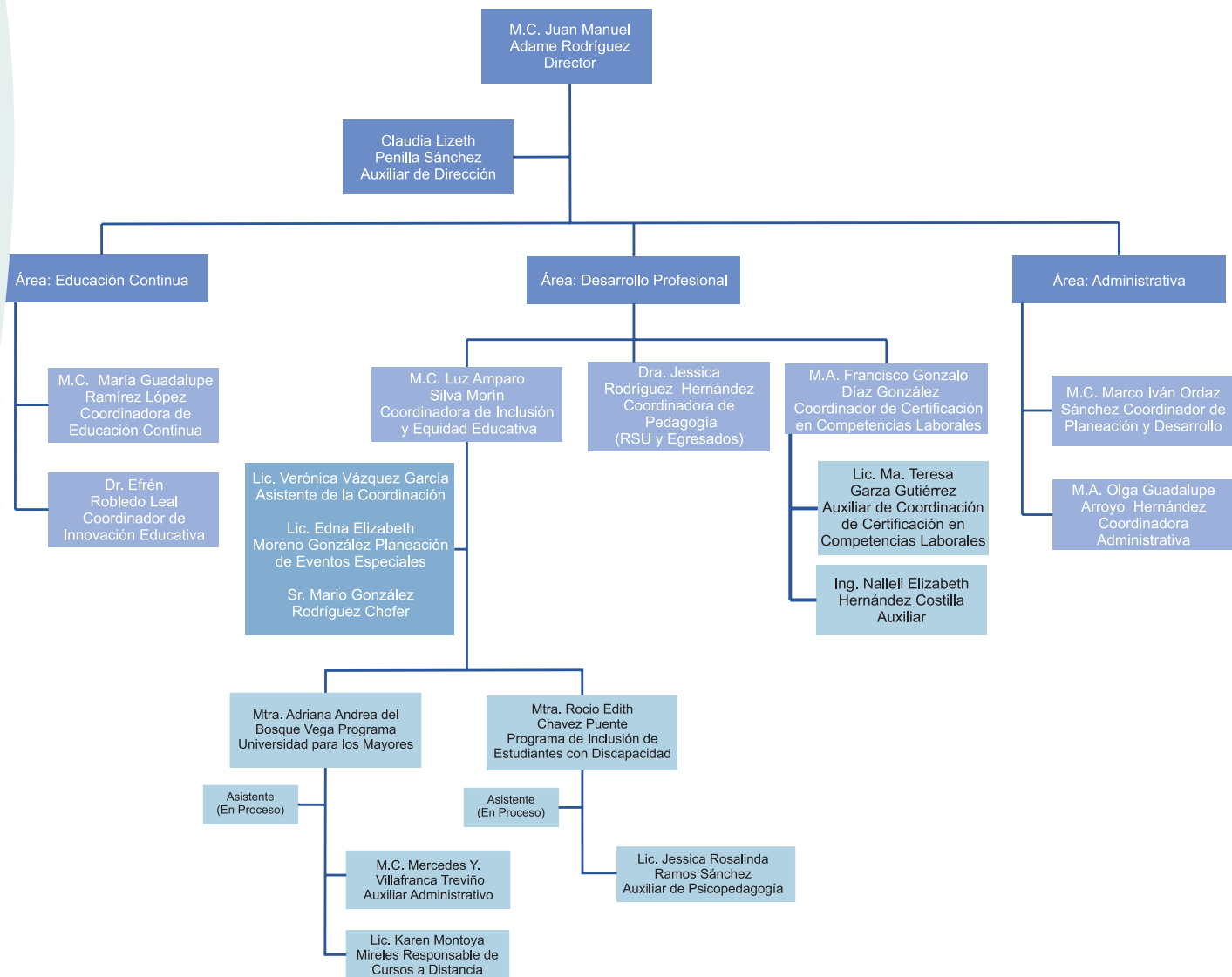


Fuente: UANL, 2016

Cabe mencionar que el organigrama de la UANL solo describe al primer nivel y en aquel se encuentra ubicada la Secretaría Académica, de la cual dependen 7 direcciones, y entre ellas está la Dirección de Educación Continua y Desarrollo Profesional según se aprecia en el Gráfico 1. En el Gráfico 2 se desglosa el organigrama de dicha dirección.

La Educación Continua desempeña un papel muy relevante para la formación, capacitación y desarrollo de competencias de los talentos humanos a todo nivel y escolaridad, así como para la actualización de los profesionales egresados de educación superior, esto para mantenerse vigentes y poder

Gráfico 2. Organigrama Dirección de Educación Continua y Desarrollo Profesional



Fuente: Dirección de Educación Continua y Desarrollo Profesional, 2016.

3. Planeación

La Dirección de Educación Continua en su constante búsqueda de proyectos innovadores se da a la tarea de investigar sobre los cursos masivos en línea, que aunque populares, representan un reto para el usuario, pues implican una agenda nueva en su vida actual. El año 2012 fue considerado “El Año del

competir exitosamente en un mercado de bienes y servicios.

La UANL, con más de 80 años de fundación, siempre ha realizado actividades de Educación Continua pero no de manera ordenada, siendo que por esto en enero de 2010, bajo el liderazgo del Rector Dr. Jesús Ancer Rodríguez, se tuvo a bien crear a nivel central la Dirección de Educación Continua. A partir de este año se llevó a cabo un diagnóstico, el cual nos serviría de referencia para la elaboración de un reglamento que permitiría normar dichas actividades, siendo uno de los propósitos de la Dirección de Educación Continua el diseñar y proponer un conjunto de programas: Cursos, Curso-Taller, Diplomados, Talleres y Seminarios que respondan a las necesidades de desarrollo de las personas, a ser más competentes en el desempeño de sus funciones y contribuir en su crecimiento personal. Tomando en cuenta las diversas áreas disciplinarias de la oferta educativa de la UANL, y el desarrollo y generación del conocimiento a través de programas o proyectos de investigación.

Dentro de las funciones de esta dirección se encuentra la de coordinar bajo un esquema sistémico a todas las dependencias que tienen estructurada un área de Educación Continua, las cuales son al menos 26 dependencias académicas, algunas de las 29 escuelas preparatorias, y centros e institutos universitarios.

En lo relativo a la Educación Continua, la UANL en su experiencia relativa a la gestión del año 2015, observa la impartición de 265 diplomados, 32 seminarios, 343 talleres, 402 cursos, 21 certificaciones, 358 cursos de idiomas y 340 cursos de computación, con un total de 50891 participantes.

MOOC” (Cursos Masivos Abiertos en Línea) por el periódico The New York Times, debido a que proveedores con recursos financieros abundantes se asociaron junto a universidades para generar cursos en línea, ofreciendo plataformas como Coursera, edX y Udacity.

Asimismo, en el año 2013, el Gobierno de la república mexicana dio a conocer la estrategia digital nacional “México Digital”, que surge en respuesta a la necesidad de aprovechar el potencial de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's), ya que se consideran un elemento catalizador del desarrollo del país que se traduce en una mejora en la calidad de vida de las personas. De acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2011), México cuenta con un 30.7% de hogares con acceso a internet y Nuevo León con un 46.8%, contando estos últimos en gran mayoría con banda ancha. El 62% de los usuarios de tecnologías de información utiliza celular y el 46.7% utiliza computadora, prácticamente todos con internet (INEGI). El grupo mayor de usuarios de computadora y/o internet se concentra en el rango de edad de 12 a 34 años, los cuales acceden desde su casa o en sitios públicos, principalmente. De la población que usa estos recursos, el 46% pertenece a un nivel socioeconómico medio bajo, el 31% a medio alto y sólo el 16% a nivel alto, con 5 de cada 10 internauta accediendo a través de su Smartphone, y todos ellos conectándose un promedio de 5 horas y media por día (Asociación Mexicana de Internet, 2014). Todo lo anterior nos servía de soporte para incursionar en los cursos en línea.

Adicionalmente, en octubre del 2013 el Dr. Jesús Ancer Rodríguez dio a conocer a la comunidad el Modelo de Responsabilidad Social de la UANL, en donde se asienta que

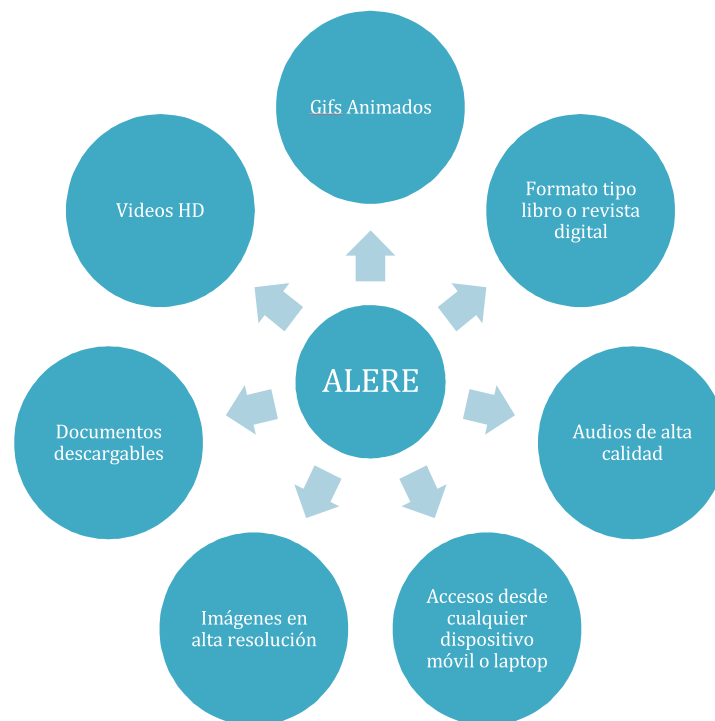
La Universidad Autónoma de Nuevo León para el año 2020 (visión) es reconocida como una institución socialmente responsable y de clase mundial por su calidad, relevancia y contribución al desarrollo científico, tecnológico, la innovación, la construcción de escuelas del pensamiento y al desarrollo humano de la sociedad nuevoleonense y del país. (p.11)

Siendo lo anterior uno de los principales detonadores para incursionar en el desarrollo de Cursos de este tipo.

4. Cultura organizacional

Derivado de todo lo anterior, en el mes de agosto de 2013 se integró un equipo de trabajo liderado por dos Secretarías: la Secretaría Académica, a cargo del Dr. Juan Manuel Alcocer González, y la Secretaría de Asuntos Universitarios (existente en la gestión anterior) dirigida por la Dra. Luz Natalia Berrón Castañón. Este equipo se dio a la tarea de definir las características o atributos (Ver Gráfico 3) que deberían tener los cursos que se ofrecerían a través de la plataforma: programa innovador con contenidos atractivos, muy visuales en un formato tipo libro o revista digital, utilizando todo lo que ofrece la multimedia, como audios de alta calidad, imágenes en alta resolución en pantalla completa, videos HD, gifs animados, documentos descargables, para que el usuario 'viva' una experiencia multimedia inmersiva que atrape sus sentidos y lo invite a tomar el Curso de principio a fin.

Gráfico 3. Atributos de los Cursos Ofertados



Fuente: Dirección de Educación Continua, 2016.

5. Actores sociales

Se designa a la Dirección de Educación Continua a cargo del M.C. Juan Manuel Adame Rodríguez, como responsable de coordinar al equipo de trabajo integrado por los expertos de Artes Visuales e Imagen Universitaria, para la elaboración de cursos en línea cuyo objetivo principal es colocar el conocimiento al alcance de la comunidad, no solo de Nuevo León (México), sino a nivel mundial. Comunidad en general que tuviese el deseo de aprender a través de la participación de profesores destacados mediante cursos en línea abiertos, y estos se darían a conocer con el nombre de ALERE, palabra que se encuentra en nuestro lema universitario¹⁶, aprovechando que cada vez se incrementa más el uso de dispositivos móviles, pues los costos de estos han disminuido y ha habido un rápido crecimiento de la banda ancha, y modificado la manera en que la gente se informa, comunica y estudia.

6. Recursos

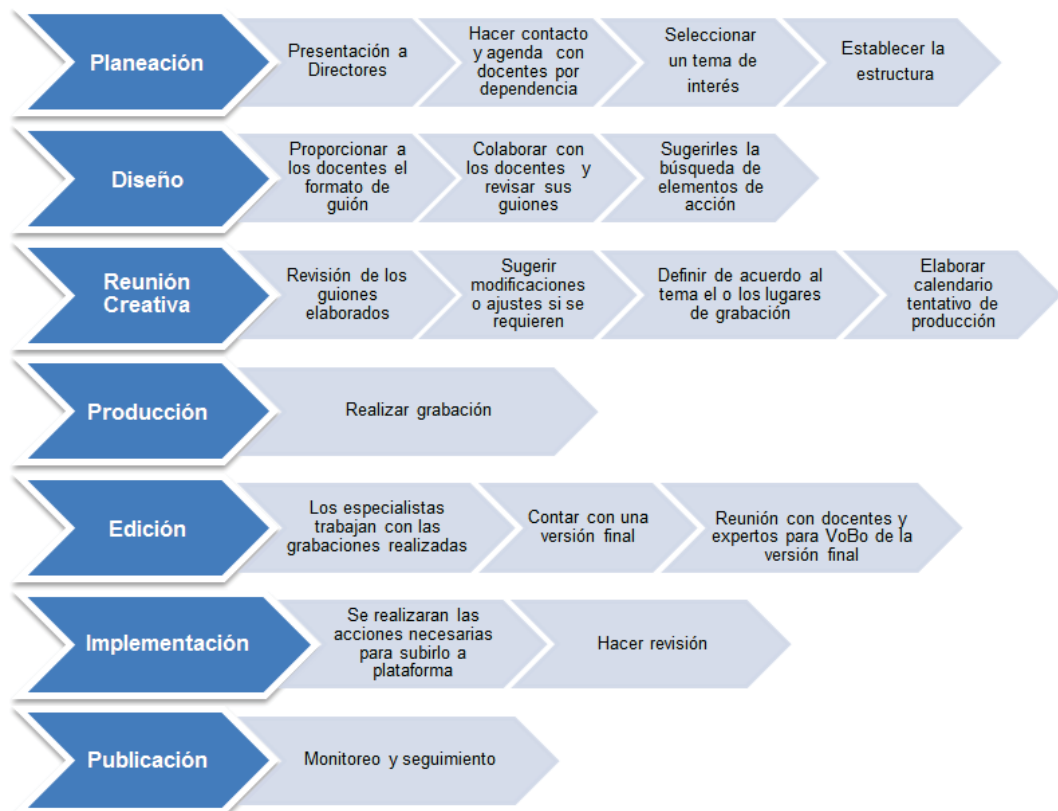
Aun cuando ya habíamos definido qué tipo de cursos deseábamos elaborar y además que nuestra población objetivo era principalmente aquella que no pudiera acceder a una institución educativa superior, nos encontramos con una situación muy retadora: desarrollar un programa sin contar con un presupuesto, y utilizando los recursos de los que disponía la UANL.

Posteriormente, ya con el equipo de trabajo integrado, se elaboró un Diagrama de Proceso (Ver Gráfico 4) para agilizar la producción de los cursos en el menor tiempo posible, lo cual permitiría ir perfeccionando la técnica y el proceso para poder sacar el mejor provecho de los recursos disponibles.

Cabe mencionar que durante la elaboración de los primeros cursos se utilizó mucho más tiempo debido a que a los docentes, algunos con mucha experiencia y otros con menos, les daba 'pánico escénico', lo que ocasionaba tener que repetir las tomas varias veces.

¹⁶Nota del Editor. El Lema institucional referido es *Alere Flammam Veritatis* (Alentando la Flama de la Verdad)

Gráfico 4. Diagrama de Proceso



Fuente: Dirección de Educación Continua, 2015.

7. Aprendizajes

La plataforma Alere es una herramienta educativa institucional que permite que el usuario adquiera, a través de la modalidad digital e interactiva, un aprendizaje significativo, accesible, pertinente, y basado en un ambiente multidisciplinario. Paralelamente, Alere fortalece el rol del docente (facilitador) establecido en el actual Modelo Educativo de la UANL. Asimismo, posiciona a la Máxima Casa de Estudios como una institución incluyente e innovadora, al generar diferentes modalidades de aprendizaje en línea que se requieren hoy en día para satisfacer las necesidades de la comunidad universitaria, de la sociedad en la que se encuentra inmersa, y de las demandas del contexto mundial. Es importante mencionar que Alere es una política institucional que se incrementará en los siguientes años debido al gran impacto positivo que ha tenido.

La UANL se siente muy satisfecha de haber realizado un proyecto innovador, mediante la cual los usuarios recrean la experiencia de estar hojeando un libro, lo cual permite mantener al usuario en el curso de principio a fin; las pantallas se desplazan de derecha a izquierda y al final existe una autoevaluación corta que posteriormente será acreditable; los contenidos tienen una duración de entre 10 y 40 minutos efectivos, para no representar de este modo una demanda temporal en el usuario.

Alere no necesita registro de usuarios para acceder a sus videos ni presenta menús complicados; la interfaz es enormemente visual y amigable con dispositivos táctiles y está habilitada para su integración a redes sociales. A diferencia de MOOCs, presenta datos de forma condensada, optimizando la comprensión, y dejando a un lado el exceso de información sin utilidad inmediata.

En otras palabras, Alere ofrece abiertamente conocimiento en lugar de información. En comparación con la gran diversidad de videos tutoriales y 'hágalo usted mismo' que existen en la red, los materiales de Alere tienen una producción visual de alta calidad y estética, dignos de la UANL; además, no se presentan como un video continuo, sino que están diseñados para ir avanzando por pantallas que igual exhiben videos, audios, textos en pantalla o archivos descargables, solos o en combinaciones estratégicas para el aprendizaje de acuerdo a la propuesta didáctica. Esto evita la pasividad del usuario, la cual lo somete a distractores de todo tipo que abundan actualmente, mejor motivándolo a interactuar ocasionalmente con el dispositivo para continuar con el aprendizaje. Así, se recurre tanto al estímulo visual, auditivo, y a la acción del usuario

8. Impactos

Se elaboraron inicialmente 9 Cursos a los cuales se les ha estado dando seguimiento sobre su impacto, el cual se indica en la siguiente matriz:

Tabla 1. Impacto de los Cursos

Nombre del curso	Visitas
Cultivo básico de hongos comestibles	15,840
Desarrollo humano	16,145
Dispositivos móviles y tu salud	12,202
Efectividad en medicamentos	14,261
Fotografía básica en dispositivos móviles	24,786
Instalaciones eléctricas	12,473
La adicción al juego	19,325
Las mascotas y tu salud	15,590
Pensión alimenticia	16,430

Fuente: <http://www.google.com/analytics/web/estadisticas.uanl@gmail.com>, septiembre 2015.

Definitivamente con base al número de visitas a los cursos elaborados podemos concluir que independientemente de no contar con presupuesto, con buena voluntad se pueden realizar proyectos en beneficio de la sociedad. Y dados los resultados, esto es un factor impulso para seguir trabajando en este programa innovador y en otros más.

10. Recomendaciones de políticas institucionales en el sistema institucional y en el sistema nacional de educación superior

El diseño, producción, implementación, de esta propuesta educativa Alere, se ha integrado al Plan de Desarrollo Institucional de la propia UANL, para lo cual se ha creado la Coordinación de Innovación Digital dentro de la estructura de la Dirección de Educación Continua y Desarrollo Profesional (DEC y DP); esta experiencia ha impulsado a nuevos proyectos como la plataforma de cursos para la capacitación laboral bajo demanda por el sector privado y aporta sustento a la creación del Centro para el Desarrollo de la Educación Digital de la UANL, próximo a inaugurarse en nuestro campus principal.

La gestión del talento y su expresión como Responsabilidad Social Universitaria para la educación innovadora, desde los diversos grupos de interés (stakeholders), alumnos de la facultad de Artes Visuales, Maestros con vocación y liderazgo para la innovación, personal de comunicación, soporte tecnológico, funcionarios y por supuesto usuarios de Alere, miembros de la sociedad que se tornan oportunidades de servicio y retroalimentación para un cumplimiento de nuestra misión y visión.

11. Referencias

Asociación Mexicana de Internet, A.C. (AMIPCI). (2014) Ciudad de México, CDMX, México.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Estudio económico de América Latina y el Caribe 2010-2011. (2011) México.

Gobierno de la República de México (2013) Estrategia Digital Nacional. México. Piedras, E. y Esquivel F. The Competitive Intelligence Unit CIU (2014) Dinamismo en el Mercado de Smartphones en México. <http://www.the-ciu.net/nwsltr/289Distro.html> recuperado en noviembre de 2016

The New York Times. (2 de noviembre de 2012) The Year of the MOOC. http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?_r=0 recuperado en noviembre de 2016

Universidad Autónoma de Nuevo León. Modelo de Responsabilidad Social de la UANL. (2013) p. 11. Nuevo León. México.



RECLA

Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa

