



Retos y Claves de la Educación Continua

► Edición No. 6
Año 2019
ISSN 2346-2256
Publicación periódica

► **RECLA**

Red de Educación Continua
de Latinoamérica y Europa



Comité Ejecutivo RECLA

Presidencia

Marco Lorenzatti

Secretario de Posgrado y Educación Continua
Universidad Blas Pascal, Argentina

Vicepresidencia

Carolina Luis Bassa

Vice Decana Barcelona School of Management
Universidad Pompeu Fabra, España

Secretaría General y Tesorería

María del Rosario Bozón

Directora División de Educación Continuada
Universidad El Bosque, Colombia

Vocalías

Jorge Eliécer Olaya

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

Claudia Oliva Leiva

Universidad Santiago de Chile
Chile

Roberto Beltrán

Director Fundación para el Desarrollo Empresarial y Social
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Juan Manuel Adame

Director de Educación Continua y Desarrollo Profesional
Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Ana Rosa Velasco

Directora Centro de Educación Continua
Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Mario Jaso

Director Unidad Central de Educación Permanente
Universidad de la República, Uruguay

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 lo encuentros internacional y regional anual de la Red, así como las experiencias exitosas de los programas de educación continua seleccionados en estos encuentros académicos y de gestión de la educación continua.

Comité Editorial

Jorge Eliecer Olaya Garcerá
Universidad Santiago de Cali
Colombia

Claudia Oliva Leiva
Universidad Santiago de Chile
Chile

Carolina Luis Bassa
Universidad Pompeu Fabra
España

Roberto Langwagen
Universidad de la República
Uruguay

María Guadalupe Ramírez
Universidad Autónoma de Nuevo León
México

Carlos Fajardo Guevara
Corrector de Estilo

Adriana Lucía Gómez Valderrama
Diseño gráfico y edición digital

Sumario

Presente y futuro de la educación ¿hacia dónde vamos? Javier Martínez Aldanondo.....	7
Educación al posdesarrollo: ¿educación libre y liberadora? Carlos Fajardo G.....	27
Cómo evaluar el impacto de la educación continua Pilar Pineda Herrero, Héctor Fernández Sequi	34
Cinco desafíos de la academia frente al desarrollo sostenible Ramiro Restrepo González.....	50
Experiencia del estudiante: un aspecto omitido en el diseño del proceso educativo Eduardo A. Laveglia.....	64
Innovación para las transformaciones sociales: lo social y lo educativo en juego Erika Jaillier-Castrillón.....	72
Curso de evaluación con carácter diagnóstico-formativa (ecdf-unad): resignificación de las prácticas pedagógicas de educadores en colombia Clara Esperanza Pedraza Goyeneche Diana Liceth Martínez Verdugo.....	86
Ayudando a elevar el nivel de cuidados de adultos mayores por medio de la capacitación en gestión (caso hogares de ancianos bajo la órbita del banco de previsión social) Isidro Alfaya.....	98



PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN

¿HACIA DÓNDE VAMOS?

Javier Martínez Aldanondo¹

Resumen

Si el objetivo final de este artículo consiste en formular propuestas para introducir nuevas estrategias, metodologías, y tecnologías en las aulas, primero necesitamos tener absoluta claridad en el diagnóstico del estado de nuestra educación. Por eso, la primera parte presenta una mirada desde el presente y el pasado: es evidente que la educación está seriamente cuestionada, ya que no cumple su promesa fundamental de preparar a los jóvenes para la vida adulta. Y los dos principales ámbitos en que necesitamos cambiar son justamente lo que estamos enseñando, y cómo lo estamos haciendo. La segunda parte, brinda una mirada desde el futuro: el explosivo desarrollo tecnológico está produciendo una serie de cambios tan drásticos y vertiginosos en nuestra sociedad (automatización, digitalización) que al sistema educativo no le cabe otra posibilidad que transformarse radicalmente para mantenerse vigente.

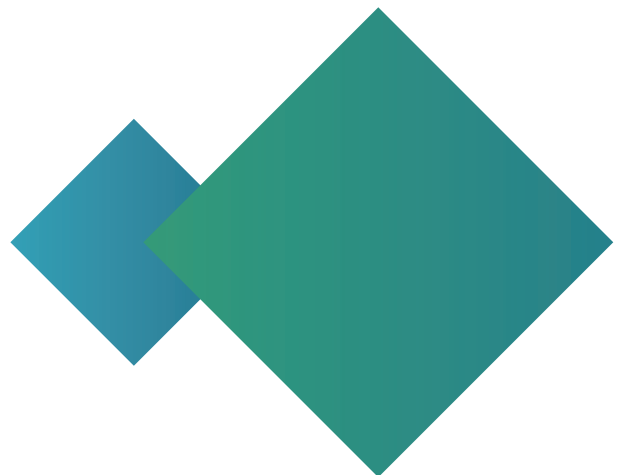
Palabras Clave: Educación, Futuro, Presente, Tecnología.


¹ Licenciado en Derecho y Magister en Internet Management. Socio Gestión del Conocimiento en Knowledge Works y Knoco Ltd. Carlos Ossandon 100, Santiago (Chile) y Paseo Mikeletes 12, 4º, San Sebastián, Gipuzkoa (España) javier@knowledgeworks.cl

Escribir sobre el presente y el futuro de la educación obliga a referirse a la innovación, y para ello, es imprescindible alcanzar un cierto consenso respecto de lo que queremos cambiar y por qué. Y responder la pregunta ¿hacia dónde vamos? es en realidad, jugar a las adivinanzas y, como acertadamente expresó el premio Nobel de Física, Nils Bohr: “hacer predicciones es muy difícil, especialmente cuando se trata del futuro” (Perez, 2013). Mi aporte se orienta hacia una vertiente estratégica basada justamente en dos focos:

- La mirada desde el presente y el pasado: es evidente que la educación está seriamente cuestionada, ya que no cumple su promesa fundamental de preparar a los jóvenes para la vida adulta.


- La mirada desde el futuro: el explosivo desarrollo tecnológico está produciendo una serie de cambios tan drásticos y vertiginosos en nuestra sociedad que al sistema educativo no le cabe otra posibilidad que transformarse radicalmente para mantenerse vigente.





EL PRESENTE Y
EL PASADO DE LA
EDUCACIÓN

Para sostener la afirmación acerca de que la educación no cumple su promesa de preparar a los jóvenes para la vida, son varios los elementos que es necesario revisar.



En primer lugar, es primordial consensuar qué entendemos por educación. Educar significa enseñar a aprender. Expresándolo de manera coloquial, la educación engloba el conjunto de experiencias que ocurren a lo largo de tu vida y que no se olvidan. Lamentablemente, la mayoría de personas reconocen haber olvidado casi todo lo que aprendieron en el colegio y en la universidad. Un estudio reciente que demuestra que el 97,2% de los conductores suspendería la prueba teórica del examen de conducir si volviera a hacerla de nuevo. (Confederación Nacional de Autoescuelas, 2014) Por dramático que parezca, no recordar lo que alguna vez supiste equivale a asumir que no fuiste educado. Hemos llegado al despropósito de evaluar la calidad de la educación por la capacidad de los niños de responder correctamente preguntas que los adultos no somos capaces de contestar.

¿Cuál es el propósito de la educación?

El objetivo de la educación consiste en asegurarse de que adquieres las herramientas necesarias para vivir tu vida de forma autónoma (lo que incluye el ámbito laboral que supone una de las dimensiones fundamentales en la vida de todo ciudadano adulto). Jean Piaget ya proponía que el fin principal de la educación es “crear personas que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho y formar mentes que sean críticas y no acepten todo lo que se les ofrece” (Aparicio, 2015)

¿Qué evidencias demuestran que el modelo educativo falla estrepitosamente?

Veamos algunas muestras. La OCDE emitió recientemente un informe declarando que el sistema español no prepara para el mundo laboral. España ha mantenido durante varios años una tasa de paro juvenil superior al 53%. La mitad de los titulados reconocen que no volverían a estudiar la misma carrera, y 22% de ellos siguen sin encontrar trabajo cinco años después de licenciarse. Empresas emblemáticas como Google, LinkedIn, o Deloitte declaran que el expediente académico y el título no sirven para contratar nuevos empleados. El 40% de empresas no encuentran trabajadores con el perfil que necesitan. 60 millones de europeos carecen de las habilidades de lectura, escritura, matemáticas, y digitales necesarias para no correr riesgo de quedar en exclusión social. (OCDE, 2015) Si pulsamos la opinión de los principales actores involucrados, comprobamos que los profesores se muestran insatisfechos y son objeto de crítica permanente en los medios de comunicación, los padres mantienen una evaluación negativa sobre el sistema educativo, y los alumnos no están precisamente entusiasmados.

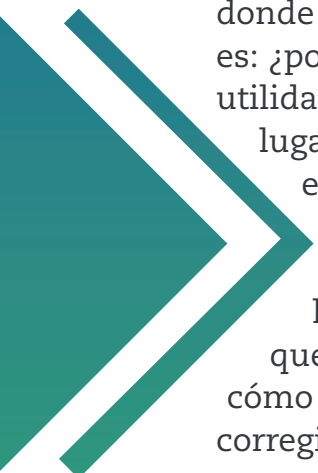
Para terminar de envenenar el asunto, la interpretación que se hace de los resultados de pruebas internacionales, como la del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), es extremadamente peligrosa porque traslada a la opinión pública el mensaje de que el modelo es correcto y lo que fallan son los resultados.

¿Por qué la educación es incapaz de cumplir su compromiso?

En síntesis, las razones son dos: no estamos enseñando lo que nuestros jóvenes requieren, y la manera en que les enseñamos es altamente ineficiente.

¿Qué enseñamos?

Se refiere que “El colmo de la estupidez es aprender lo que luego hay que olvidar” (De Rotterdam, 1516). Si echamos un vistazo al currículum educativo actual, comprobaremos que sigue siendo muy similar al que nosotros cursamos hace casi medio siglo: Lengua, Historia, Matemáticas, Ciencias Naturales, etc. Sin embargo, el mundo ha sufrido un cambio profundo desde entonces. Se titulan miles de licenciados en Geografía e Historia, Filosofía, Arte o Filología, porque seguimos pensando que en eso consiste formar ciudadanos cultos. Decidimos que en los colegios se aprenda Álgebra y Trigonometría en lugar de nociones básicas de Negocios, Salud, o Inteligencia Emocional, porque pensamos que la Trigonometría es más importante. La falacia sobre que las Matemáticas enseñan a razonar no tiene ningún sustento científico. La asignatura de Filosofía, siendo apasionante, es en realidad una revisión de la vida de los grandes filósofos, en lugar de una oportunidad para razonar y elaborar el pensamiento propio. Cuando hacemos más hincapié en aspectos intelectuales (Geografía, Química, Gramática) en lugar de aspectos humanos como relaciones interpersonales (pareja, hijos, amigos, compañeros), comunicación, gestión de sí mismo, o creatividad, es porque seguimos arrastrando la visión de la educación de remotas épocas elitistas. En la escuela, la colaboración o la autoestima son menos importantes que aprender integrales o las leyes de Newton. En la vida, sucede todo lo contrario, pero cuando nos damos cuenta, ya es demasiado tarde para cambiar. Todavía se escucha el argumento de que muchas materias se estudian por si algún día te hacen falta (“no puede hacerte daño” o “el saber no ocupa lugar”). Hace ya más de quince años, el Director del British Medical Journal afirmaba que “solo el 10% de los estudios es válido para un médico” (2002). La conclusión es obvia: estamos enseñando cosas que no hacen falta y, lo que es peor aún, estamos dejando de enseñar lo realmente importante. Cualquier persona que trabaja sabe que apenas existe relación entre lo que se enseña en el colegio y la universidad, y lo que los jóvenes se encontrarán en su vida adulta. ¿Es lógico insistir en que los niños y los profesores se



esfuerzen en estudiar y enseñar asignaturas y contenidos irrelevantes para su vida personal, laboral y social? Lo primero que necesitamos es acordar qué entendemos por ciudadano educado para el Siglo XXI. Apenas hemos hecho esfuerzo alguno por considerar cómo han cambiado las circunstancias desde la época en que educación estaba reservada a una élite, a la época actual donde una licenciatura universitaria es moneda corriente. La pregunta clave es: ¿por qué seguimos enseñando tantas cosas que sabemos son de escasa utilidad y además se olvidan? Existen dos grandes motivos. En primer lugar, nuestro modelo se basa en enseñar aquello que es fácil de medir en un examen (y no lo que en verdad es importante), y en evaluar el aprendizaje mediante números, lo que nos ha llevado a padecer una tiranía demencial donde absolutamente todo gira alrededor de las notas. Cambiar el curriculum para enseñar habilidades es algo que resulta muy complejo en el sistema actual: los profesores no saben cómo se enseñan y menos aún, cómo se evalúan. Es mucho más fácil corregir un problema de matemáticas que la capacidad de ser empática de una persona, o la creatividad de un equipo. En segundo lugar, existe una industria educativa y editorial junto a una serie de gigantescos intereses creados por diferentes colectivos que llevan muchos años haciendo lo posible para mantener las cosas como siempre han sido. No es ningún secreto que la educación no entrega las competencias requeridas para vivir en la sociedad del conocimiento, la innovación, y el emprendimiento, pero a nadie parece preocuparle.


¿Cómo enseñamos?

Igual se refiere que “Al maestro le corresponde hablar y enseñar y al discípulo estar callado y escuchar” (San Benito, 2006). Si quiero aprender a hacer paella, escuchar a un cocinero o leer un libro de recetas de cocina no me garantiza el éxito. Aprendes cuando practicas lo que escuchas o lees. ¿Cómo evalúo que alguien sabe? No por el hecho de que acierte la receta en un test de respuesta múltiple, sino ¡demuéstramelo, haz una buena paella! ¿Qué se puede aprender sentado en un pupitre? No se sale de un aula con nuevo conocimiento sino con información (la receta de la paella), que sólo se convierte en conocimiento cuando se aplica. No hay duda de que estamos empleando metodologías anticuadas e ineficaces. Dado que todos hemos pasado al menos doce años en el colegio (a los que se suman los dedicados a la carrera universitaria y los postgrados), conocemos perfectamente el método de enseñanza imperante y que nos acompaña desde hace varios siglos. El ritual incluye asignaturas que hay que estudiar, profesores responsables de enseñarlas, aulas y horarios donde supuestamente tiene lugar la acción educativa (con tecnologías como pizarras, libros, y bolígrafos), exámenes y notas para evaluar el aprendizaje, y finalmente el título que lo acredita ante la sociedad. El modelo gira alrededor del concepto de la clase donde, mediante un monólogo, un profesor les cuenta a sus alumnos las cosas que deben saber (o les hace que las lean) para posteriormente

preguntárselas en un examen. Ejecutar esta fórmula universal del “Yo sé, tú no sabes, y yo te cuento” significa creer que las personas aprenden escuchando. Lamentablemente, olvidamos todo aquello que escuchamos o leemos a menos que lo practiquemos de manera repetida. Desde siempre hemos sabido que para aprender hay que hacer, pero claro, ¿cómo nos las arreglamos para que treinta niños o cien universitarios practiquen en un aula? Si aprendemos haciendo, entonces las aulas actuales no son la mejor solución para aprender. La actitud de un alumno en el aula no es diferente de cuando ve las noticias en la televisión, solo varía en que en el aula toma apuntes. Este modelo descabellado es el precio que pagamos por la masificación de la educación. Tanto el colegio como la universidad basan su método en memorizar contenidos. Muchos alumnos que sacan buenas notas no saben qué significa aprender. Creen que aprenden cuando son capaces de repetir algo, aunque no lo entiendan. Los entrenamos para tomar apuntes y memorizar y terminan convencidos de que eso es lo que se espera de ellos. La educación no promueve el pensamiento propio, ni alienta la experimentación, sino que te obliga a repetir las ideas de otros sin opción de disentir. Aunque para aprender es imprescindible ser curioso y hacerse preguntas, la educación consiste en enseñarte a responder preguntas que tú no te haces y que, por tanto, no te importan. ¿Es sensato seguir usando metodologías de aprendizaje obsoletas y que contradicen los objetivos del proceso educativo? ¿Por qué no enseñamos practicando en lugar de escuchando? Sentar a los niños a escuchar durante años no es la manera más inteligente para que aprendan.

¿Qué conclusiones se derivan?

Igualmente se dice que “El hombre nace ignorante, no estúpido. La educación lo hace estúpido” (Russell, 2005). Yo estudié derecho para ser Abogado. ¿Cuántos de mis profesores eran Abogados en ejercicio? No muchos. ¿En qué se parece la carrera de derecho con el trabajo que luego desempeña un Abogado? Prácticamente en nada. ¿Cuántos de mis compañeros de curso serían capaces de aprobar al día de hoy alguno de los exámenes que hicimos durante la carrera? Casi ninguno. ¿Qué dicen las empresas sobre los jóvenes que acceden a su primer empleo? Que las competencias necesarias para desempeñarse en el puesto de trabajo no las adquieren en un aula, sino en la práctica diaria y a lo largo de muchos años, y que necesitan invertir mucho tiempo y dinero en enseñarles las habilidades básicas, ya que no existe apenas relación entre la carrera que han estudiado y el trabajo de un profesional. El problema con la educación es que el modelo fue diseñado siglos atrás para un mundo mucho menos complejo y que ya dejó de existir. Un sistema que apenas nadie cuestiona porque todos pasamos por un aula y tenemos un paradigma sobre cómo esperamos ser enseñados. Un modelo que nos inculcó que para aprender hay que estudiar asignaturas, donde la persona que sabe habla y los demás



escuchan, y toman apuntes. Un modelo que entrena y convence a los niños de que la principal función del cerebro es almacenar información, recordarla, y repetirla en un examen, menospreciando su verdadera capacidad. Un modelo que trata a los alumnos como espectadores y que sacrifica su natural curiosidad por aprender a favor de un proceso artificial dominado por el curriculum, los exámenes, y las notas. Si gran parte de lo que estudias en el colegio y la universidad nunca más lo vuelves a ver, y si la forma en que evaluamos el aprendizaje (examen) nunca más aparece en nuestra vida laboral, entonces ¿por qué que lo seguimos haciendo? Porque seguimos convencidos de que el modelo es correcto, y que lo que fallan son los resultados, y por tanto, la culpa es de los profesores que son mediocres, y de los alumnos que no estudian. En lugar de insistir en ‘más de lo mismo’, ¿no habrá llegado ya la hora de cambiar el modelo de una vez por todas? Es hora de que nos demos cuenta que si nuestros niños no aprenden de la forma en que les enseñamos, debiésemos enseñarles de la manera en que verdaderamente aprenden. La educación es un lucrativo negocio y una competición donde lo que importa no es aprender, sino obtener un título. Mantener este sistema para los futuros ciudadanos y trabajadores que afrontarán desafíos gigantescos es aberrante. ¿Os imagináis que nuestros sistemas de transporte, salud, o vivienda, siguiesen siendo como los del Siglo XIX?

¿Qué podemos hacer para cambiar esta realidad?


Decidir qué es importante aprender

Hace siete años realicé una encuesta de una sola pregunta: “¿Cuáles son las tres cosas que os gustaría que vuestro hijo realmente domine cuando termine el colegio?” Recibí más de 700 respuestas de personas de trece países. Cuando procesé los resultados, estas fueron las ‘cinco cosas’ más mencionadas: 1. Trabajo en Equipo, 2. Idiomas, 3. Autoestima, 4. Proactividad, 5. Capacidad de aprender. Resulta llamativo que excepto los Idiomas, ninguna de las demás formen parte de las asignaturas que nuestros niños deben estudiar. ¿Estarán equivocados los adultos de todos esos países? No lo creo porque, curiosamente, sus prioridades coinciden con las competencias más demandadas por las empresas: capacidad de expresión (escribir y redactar correctamente y de forma estructurada, hablar en público y hacer presentaciones verbales y escritas), capacidad de análisis, razonamiento y resolución de problemas, negociación, trabajo en equipo, espíritu emprendedor, innovación, inteligencia emocional, y capacidad para aprender y desaprender. Nuestra primera tarea es decidir qué tipo de ciudadano es el que queremos para nuestra sociedad y qué es importante

que nuestros niños aprendan para poder aspirar a serlo. La tarea no es tan difícil. Para empezar, podemos anticipar perfectamente lo que le espera a un joven cuando termina su etapa educativa: trabajar por cuenta ajena o emprender negocios propios, constituir una familia, manejar su salud y sus finanzas personales y laborales, batallar con aspectos legales, gestión de sí mismo/autodesarrollo, convivir con la tecnología, gestionar la incertidumbre (cambiar muchas veces de trabajo, de país, de profesión, de familia), etc. Y sabemos también qué habilidades hacen falta para poder lidiar con todos esos desafíos: leer, escribir y hablar, pensar y razonar, negociar, comunicar, liderar, relacionarse con otros y gestionar conflictos, dominar idiomas, vender, innovar, manejar proyectos (diagnosticar, planificar, gestionar), aprender continuamente, etc. ¿Dónde se aprenden todas esas habilidades? Si son esenciales, ¿por qué no las enseñamos? Existe la creencia de que hay cosas que no se pueden aprender sino que vienen insertas en tu ADN, las tienes o no las tienes, como por ejemplo, la voluntad, la compasión, la creatividad, la actitud, o el optimismo. Sin embargo, la realidad es la opuesta. Cuando tienes el grado adecuado de motivación, todo se puede aprender. Woody Allen (2000) sostiene que “si quieres algo pero no puedes conseguirlo, entonces aprendes para lograrlo”. Eso sí, para aprender ese tipo de intangibles, que son los que marcan la diferencia en nuestras vidas, no nos sirven ni los cursos, ni las lecciones magistrales. Si de verdad queremos mejorar la educación, rehacer el curriculum es un paso innegociable que desatará una guerra abierta en toda regla porque millones de puestos de trabajo dependen de mantener el sistema actual: las mismas asignaturas, los mismos libros de texto, los mismos exámenes, los mismos títulos, etc. La vida no se parece en nada a lo que sucede en el aula. ¿Por qué enseñamos lo que enseñamos? ¿Alguien podría predecir cómo se vivirá y trabajará en el 2030? ¿Tiene sentido seguir enseñando lo que ya sabemos que ni siquiera hoy sirve? ¿Tiene sentido el mismo curriculum para todos?

Decidir cuáles son las mejores maneras de aprender

Aun se escucha “Dad al alumno algo que hacer y no algo que aprender, ya que el hacer tiene tal potencia que exige pensar y reflexionar” (Dewey, 1916). El principal cambio que podemos acometer en educación es pasar de escuchar a hacer. Y para ello, necesitamos invertir los términos y empezar por la práctica, y terminar por la teoría y no al revés, como siempre nos han hecho creer. Aprender sin hacer no es aprender, es informarse. Tenemos que desterrar el dañino concepto de estudiar porque en la vida no importa mucho saber las respuestas, sino hacer cosas. ¿Por qué entonces enseñamos materias y no a hacer cosas? Obviamente es mucho más fácil y más económico. A la pregunta de ¿qué




deben saber? la respuesta es siempre contenidos. Pero si la pregunta es ¿qué deben saber hacer? la respuesta es siempre actividades. Estudiar no tiene sentido, aprender si lo tiene. Dado que el aprendizaje es un proceso personal (nadie puede aprender por ti), necesitamos que los alumnos practiquen. Y el primer elemento que debemos involucrar es la motivación. ¿Para qué aprendemos? Aprender es un medio para alcanzar un objetivo que te importa a ti (es decir, ese objetivo debe ser tuyo y no de tu padre, tu profesor, o tu jefe) ¿Qué se necesita entonces para aprender? Un aprendiz motivado, algo que en nuestras escuelas y universidades se encuentra en peligro de extinción. Sabemos también que el error es el principal disparador del aprendizaje porque cuando te equivocas en algo que te importa, lo primero que haces inconscientemente es reflexionar para averiguar qué falló. Y dado que el ser humano es social y comunitario, el aprendizaje es un proceso colaborativo, aprendemos de otros y con otros aunque nuestra educación formal está diseñada como un proceso eminentemente individual. Finalmente, mientras para aprender hay que ser curioso y hacerse preguntas, hemos sido educados para responder mucho más que para preguntar. Aprender se basa en preguntas, mientras que enseñar se basa en respuestas. Para incorporar todos estos elementos en el modelo educativo, hace falta en primer lugar eliminar los tests y abrir paso a metodologías conocidas pero poco empleadas, como el aprendizaje basado en proyectos y en problemas, el análisis de casos, las historias, el diseño de juegos, simulaciones, etc.

Asistir a clase es un acto pasivo, vivir una experiencia es algo totalmente diferente. Seguimos diseñando los centros educativos como hoteles en los que servimos a los alumnos ‘cosas’ que ellos no nos han pedido, en lugar de pensarlos como laboratorios donde puedan probar, practicar, tener experiencias, compartirlas, y no tener miedo de equivocarse. El ciclo del aprendizaje no se completa si no incluye acción. Saber es interesante (y si bien no ocupa lugar, requiere mucho tiempo y energía), pero no estamos preparando a nuestros jóvenes para ganar concursos en la televisión. Sin embargo, hacer y aplicar lo que sabes es insuperable. Leer y estudiar son claramente insuficientes si no te ayudan a aprender a hacer cosas que antes no podías hacer y que es lo que te permite progresar en la vida. Solamente puedo verificar que aprendiste algo cuando me lo demuestras y no cuando me lo dices. Por tanto, aprendes algo cuando lo haces, y no cuando lo lees o lo escuchas. La acción está inseparablemente unida a la evolución del ser humano. Estamos programados por naturaleza para actuar, mucho más predispuestos hacia aprender a través de la experiencia directa que de la palabra o el texto.

- **Reformular el proceso:** Innovar implica no ponerse límites respecto de las preguntas que nos hacemos a la hora de realizar una revisión profunda del sistema educativo. ¿Debe seguir siendo la educación una obligación legal? ¿Necesitamos realmente colegios y universidades que mantengan el monopolio de entrega de títulos? ¿Por qué las organizaciones no participan en el diseño de curriculums? ¿El concepto de aula y su arquitectura actual es la idónea para aprender? ¿Debe primar la faceta académica a la hora de ser profesor? ¿Por qué la educación primaria y secundaria dura doce años? ¿Por qué dividimos a los niños por edades y les obligamos a avanzar al mismo ritmo y aprender lo mismo? ¿Tienen sentido el concepto de carrera universitaria? Dado que el panorama es muy extenso, me detendré en el análisis de los dos elementos que mayor influencia tendrán en el futuro: los profesores y la tecnología.

- **Repensar el rol de los profesores:** no existe ningún trabajo más importante que el de profesor porque su razón de ser es ayudar a desarrollar personas, lo que lleva aparejada una enorme responsabilidad. Pero por más que les pese a las mentes ingenieriles y economicistas que dirigen nuestras instituciones y empresas, ayudar a aprender es un arte, y no un proceso. Cuando alguien decide dedicar su vida profesional a la educación es porque le entusiasma, no cabe otra alternativa. Sin embargo, cuando consulto a los profesores acerca de su nivel de satisfacción con el ejercicio de su profesión, me confiesan que se sienten frustrados en su vocación, trabajan en condiciones económicas bastante desmejoradas respecto a otros colectivos, y con escaso apoyo: los padres miran con recelo su trabajo, el Ministerio les controla estrechamente, a menudo les responsabiliza de los problemas de la educación, y los alumnos acuden por obligación y no por su propio interés (y ya comentamos que sin motivación es imposible aprender). La percepción social de los profesores está deteriorada, pero no siempre fue así. En un pasado no tan lejano, el profesor era una figura de prestigio, y dentro del aula contaba con un poder absoluto. En esa época, nadie discutía que existía un cuerpo de conocimientos que había que aprender, la función del profesor era enseñarlos, y la del alumno era estudiarlos. Actualmente, al profesor se le evalúa por lograr que a sus alumnos les vaya bien en los exámenes. Todo parecido con lo que imaginó un profesor sobre su profesión, es pura coincidencia. Ante la amenaza de la tecnología, han reaccionado con un miedo atávico a ser sustituidos por máquinas que harán su trabajo más eficientemente. Para los alumnos, el profesor es un obstáculo para conseguir sus objetivos: pasar de curso y obtener el título. Un profesor es una amenaza que tiene el destino del alumno en sus manos, lo que hace que sean más temidos que amados. Es muy difícil encontrar quién reconozca el trabajo de los profesores. ¿Qué nos



deparará el futuro? ¿El rol del profesor va a seguir siendo cada vez menos valorado? Estoy seguro que no. En la sociedad del conocimiento no hay habilidad más importante que aprender, y los especialistas en aprendizaje serán imprescindibles. El futuro de los profesores es muy prometedor y solo puede mejorar porque aprender es incluso más importante que saber, ya que el conocimiento caduca (lo cual obliga a que el proceso de aprendizaje sea permanente). Si bien nunca tuvo mucho sentido que el profesor fuese el depositario del conocimiento (asignaturas), de aquí en adelante esa función será asumida por las máquinas y no merece la pena competir con ellas. ¿Cómo tiene que modificarse el rol del profesor?

Veamos algunas alternativas:

- **Facilitadores:** no se puede aprender a ser profesor (ni anticipar quien será bueno) sentado en un aula de la Facultad de Educación. No puedes enseñar si no sabes cómo se aprende, ni tampoco puedes enseñar lo que no sabes hacer. Los profesores creemos que los alumnos quieren aprender lo que les queremos enseñar, pero en realidad, el aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender y no cuando alguien quiere enseñar. ¿Quién decide el momento adecuado para aprender? ¿Se puede hacer que quieran? Si hablábamos de desarrollar habilidades para la vida y de aprender haciendo, entonces cada profesor será un especialista en diseñar e implementar experiencias de aprendizaje (a partir de los intereses de los niños), y actuará como guía y acompañante (entrega pistas y retroalimenta) con independencia de la temática específica. Dado que aprender es la habilidad más importante, el profesor será un entusiasta, capaz de transmitir pasión por aprender, de motivar, de proponer desafíos, indicar caminos, plantear preguntas, y sobre todo, de dar feedback constructivo. El rol del profesor no es enseñar, sino asegurarse de que los niños aprendan. Por eso, el aprendizaje no ocurre cuando se entrega información, sino cuando alguien empieza a hacer algo útil con esa información. El mejor profesor nunca fue el que más sabía, sino el que lograba que el alumno se apasionase y aprendiese.

- **Abrazar la tecnología:** resulta imposible trabajar sin tecnología y es fácil adivinar que, en breve, será imposible aprender sin tecnología. Luchar para impedir la incorporación de la tecnología es una batalla perdida, lo más inteligente es aprovecharla para aquello que hasta ahora nos resultaba imposible. Por ejemplo, los computadores están mejor preparados que las aulas físicas para aprender haciendo. Mediante la tecnología, el factor geográfico pierde relevancia porque brindamos a los alumnos la opción de aprender de profesores (y también de compañeros) situados

en cualquier lugar del mundo. De la misma forma, un profesor puede enseñar a estudiantes diseminados por todo el globo. Y la tecnología nos permite potenciar el aprendizaje 'just in time', es decir, cuando el alumno está preparado para aprender, y no cuando el calendario así lo impone por razones logísticas o económicas.


- **Incorporar profesionales con experiencia:** como reza un anónimo popular, "*profesores tuve muchos, pero maestros muy pocos*". Para enseñar las habilidades que marcarán la diferencia en la vida, se requieren personas con experiencia. Desde la era tribal, la responsabilidad de educar a los jóvenes recaía sobre los ancianos, quienes justamente eran los depositarios de la experiencia acumulada, que trasladaban mediante el ejemplo y las historias. Un profesor recién titulado, con todo mi cariño hacia ellos, solamente puede entregar contenidos. Contamos con miles de personas que, una vez jubiladas, tienen valiosísimos conocimientos que compartir y deseos de mantener un cierto grado de actividad. El sentido común dice que la mayoría de los profesores debiesen ser profesionales con experiencia en el mundo real de aquello que enseñan.

- **Educar es tarea de toda la sociedad:** si los responsables de la educación son profesores, lo único que pueden hacer es enseñarte a ser profesor. Si de verdad creemos que no hay nada más importante que aprender, entonces todos los estamentos de la sociedad deben estar involucrados. Esto no significa eliminar a los profesores, sino incorporar al resto de profesionales que, desde su particular punto de vista, atesoran valiosas experiencias que compartir. Abogados, Médicos, Pilotos, Bailarinas, Jardineros, Policías... tendrán que asumir que una parte de su jornada laboral la deben dedicar a contribuir en la educación del resto. Porque si hay algo que cualquier padre sabe es que no hace falta ser pedagogo para educar.

- **Reconocer el rol:** una sociedad que sostiene que la educación de sus futuras generaciones es su prioridad, está obligada a dar a los profesores un estatus acorde con la responsabilidad que pone en sus manos. Hoy en día, los incentivos y estímulos para los jóvenes están puestos en otras direcciones. Cualquier niño o joven aspira a ser futbolista, cantante, actor, o emprendedor tecnológico, pero resulta muy difícil encontrar niños que sueñen con ser profesores.

- **Aceptar que el perfil del alumno cambió:** dentro de la vorágine de cambios que nos rodea, también los alumnos han mutado radicalmente respecto de nuestra generación. Viven en mundo donde participan por múltiples vías y exigen (y adquieren) productos diseñados a su medida, por lo que cada vez más esperan recibir servicios personalizados según

sus intereses y necesidades propios. Quieren participar y no solo escuchar pasivamente, y en el aula hay poco diálogo y demasiado monólogo, ¿por qué no les demostramos más confianza y los involucramos en el diseño de su educación?




- **Revisar el rol de la tecnología:** aunque más adelante abordaremos la manera en que la tecnología condicionará el futuro de la educación, hay algunos aspectos que merece la pena destacar. Ya mencionamos que la tecnología no es cuestión de gustos, sino que llegó para quedarse. Todos somos libres de no usar el celular, el automovil, o el internet, pero nuestro día a día se hace mucho más complicado. En lo que se refiere al aprendizaje, hay algunas precauciones a tener presentes. En primer lugar, debemos ser conscientes de que la tecnología solo es tecnología para los que nacieron antes que ella. Para nuestros hijos, no hay diferencia entre internet, la televisión, o una bicicleta, todas son solo herramientas que ya formaban parte de su mundo cuando nacieron. En segundo lugar, añadir tecnología a un modelo que no funciona no solo no lo mejora, sino que lo empeora. Es imprescindible preguntarse primero cuál es objetivo de la educación, qué es importante aprender y cómo, de qué forma evaluaremos lo aprendido y, solo después, analizar de qué forma la tecnología nos ayuda. Para eso, hace falta entender que la tecnología no es el computador o las redes, sino lo que haces con ellos. Un cuchillo es tecnología, pero su utilidad depende de la mano que lo empuña y del cerebro que la gobierna, que pueden decidir usarlo para untar mantequilla o para cortar el cuello del vecino. El beneficio de las TICs consiste justamente en usarlas para todo aquello que no podemos hacer en un aula presencial. El valor de un computador no radica en escribir, leer, escuchar, o ver, sino que permite practicar (simulaciones), equivocarnos sin temor a las consecuencias, interactuar, y obtener feedback sobre lo que estoy haciendo (lo cual resulta muy valioso porque, en general, los profesores no son precisamente expertos en interactividad y retroalimentación). La pregunta obligatoria para las TICs es: ¿qué me permiten hacer, que antes no podía, y que mejora el aprendizaje? Por desgracia, en muchos casos el computador se entiende como una herramienta sofisticada para mejorar la presentación de contenidos. Si revisamos el uso que se está dando a la tecnología actualmente (smartphones, pizarras digitales, e-learning, computadores, tablets, smarTV, etc.) lo que hacen es reproducir el mismo modelo tradicional. En vez de utilizar la tiza, utilizamos la pizarra digital, en vez de imprimir los apuntes, que cada uno se los baje al computador, si alguien no puede venir a clase la encontrará grabada en video, para ver cómo funciona el corazón de una persona ponemos un video con animaciones sobre un documental científico, etc. El resultado es el mismo.

Los alumnos siguen siendo fundamentalmente pasivos, tanto en el aula física como virtual, porque el modelo se mantiene idéntico: los profesores continúan enseñando teoría, el examen es la base del modelo, y el título es lo único que importa. El sistema educativo que tenemos está limitado por las restricciones que le impusieron las tecnologías imperantes en la época remota en que fue diseñado, como la tiza, la pizarra, el lápiz, el cuaderno, o el libro. Hoy, tecnologías como el powerpoint o el videoprojector existen porque son fáciles de usar, pero sobre todo, porque no exigen cambiar nada, se han integrado perfectamente al modelo y no suponen ninguna amenaza. Hasta la llegada de internet las reglas en la educación estaban claras: profesor, curso, asignatura, test, y título. Pero la web se convirtió en un elemento devastador que lo confundió todo. El computador tiene potencial para alterar la naturaleza de la educación, porque nos ayuda a redefinir qué se enseña y cómo se enseña. La tecnología ofrece algo imposible en el aula: que el alumno cuente con libertad para escoger cómo quiere aprender. ¿Acceder a la teoría e investigar? ¿Ver un ejemplo de cómo se hace? ¿Practicar pero, paso a paso y con ayuda de alguien? ¿Tirarse a la piscina y empezar experimentando? Nos facilita pasar de “esto es lo que tenemos para enseñarte” a “esto es lo que me interesa aprender”. Internet, como nuevo medio, cambia la experiencia educativa, pero hasta ahora hemos caído en la tentación de replicar el aula en el computador. ¿Qué nos permite la tecnología? Utilizarla como Caballo de Troya para cambiar la educación, pero ojo, llenar las aulas de computadores e internet no resolverá nada.

La educación no cambiará por tener mejores profesores si no cambia el modelo en el que enseñan, o lo que es lo mismo, si no cambia el qué enseñamos y el cómo. Nuestra finalidad no puede ser mejorar el sistema actual. Innovar consiste en replantearse lo que tenemos. No tiene sentido preocuparse de escalar posiciones en una competición disparatada como la PISA. El proceso empieza por decidir qué tipo de sociedad queremos, qué ciudadano será el que la habite, y qué valores son los que deberá exhibir, qué es importante que aprenda, cuál es la mejor manera de hacerlo, y cómo nos ayudará la tecnología.

Años atrás, tuve la oportunidad de participar en la cena de clausura de un congreso de Neurociencias y Educación al cual fui invitado a exponer. Todos mis colegas eran Psiquiatras y Neurocientíficos eminentes, y yo era el único intruso en el grupo. Durante los postres, aproveché para lanzarles una pregunta “¿El cerebro tiene capacidad finita?” Me respondieron unánimemente: “Por supuesto, todo dispositivo físico tiene limitaciones”. “Eso significa que, si el cerebro tiene límites, no puede encargarse de todo”, les dije, “no podemos equivocarnos al decidir cómo lo utilizamos, es imprescindible priorizar”.

2. EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN



De un tiempo a esta parte, los medios de comunicación nos están inundando de noticias sobre la velocidad con que los avances tecnológicos están superando el desempeño de los humanos. Conceptos como Inteligencia Artificial, Aprendizaje Profundo, Big Data, Redes Neuronales, Realidad Aumentada y Virtual, etc. gozan de una amplia tribuna. En concreto, el fenómeno de la automatización (máquinas que hacen el trabajo de las personas), y la consiguiente pérdida de empleos, están siendo recogidos en libros, papers, o conferencias con gran publicidad y preocupación. Todos empezamos a asumir que cuando las máquinas tienen conocimiento para hacer tu trabajo, tienes las de perder. Los avances de la ciencia dejan muy claro que ningún sector puede ignorar la inteligencia artificial, porque los transformará todos. Hay autores que vaticinan que nuestro próximo compañero en la oficina será un robot, y libros apocalípticos que profetizan el fin del trabajo. La conclusión es que, si sigues haciendo lo que haces, es lógico pensar que pronto te quedarás sin empleo. Ante tanta alarma, dos hechos son indiscutibles, pero poco conocidos:

- **La automatización es inherente a la especie humana:** a lo largo de toda su historia, el ser humano se ha caracterizado por desarrollar tecnología para aliviarse del trabajo pesado (primero utilizando a los animales, y luego inventando herramientas). El último caso similar ocurrió en el Siglo XIX con la Revolución Industrial en Inglaterra, donde se dispararon las alarmas por el riesgo que implicaba que las máquinas sustituyesen a las personas. La realidad es que nunca la tecnología ha generado desempleo, más bien lo que ha hecho ha sido alterar los mercados. Se ha puesto de moda un cierto discurso catastrofista que predice, por ejemplo, que un 47% de trabajos en USA están en riesgo de ser remplazados (lo que seguramente es cierto, pero incompleto) (El Mundo, 2016).

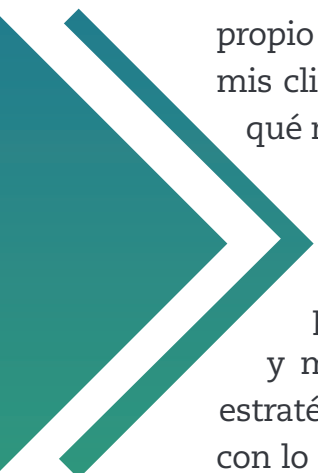
- La sustitución de personas por máquinas no ocurrirá a corto ni medio plazo. Las predicciones de los apóstoles de la robotización tienen un largo trecho hasta hacerse realidad. Es muy poco lo que sabemos todavía acerca del cerebro, y si no somos capaces aun de entender cómo funciona la inteligencia humana, no estamos preparados para reproducirla artificialmente, a pesar de lo mucho que se ha avanzado. Que las máquinas hagan cosas que nosotros no podemos no significa que sean inteligentes, ni que sepan lo que hacen. Pero de la misma forma, si una máquina va a hacer lo que haces tú, significa que tu trabajo no demanda dosis demasiado altas de inteligencia (recordemos lo que ocurrió con los cajeros de los bancos). Las máquinas tienen más potencia de cálculo

y de almacenamiento de información que nosotros y cada vez la diferencia será mayor a su favor. Competir con ellas en estas tareas no tiene sentido. Sin embargo, todavía el ser humano es capaz de llevar a cabo tareas y trabajos abstractos (relacionados con la creatividad, la resolución de problemas, la comunicación, etc.) y trabajos manuales que las máquinas no pueden hacer y que es donde tiene sentido concentrar los esfuerzos.

- **¿Qué podemos esperar que ocurra?** Los cambios más importantes que tendremos que enfrentar tendrán lugar en dos áreas: desarrollo profesional (qué tipo de trabajos existirán) y educación (qué será imprescindible aprender para desempeñarlos). No podemos afirmar que la tecnología ha empeorado nuestras vidas. Tenemos la tasa de desempleo más baja de la historia y a pesar de los muchos problemas que faltan por corregir, gozamos del mayor nivel de desarrollo, democracia, y bienestar que ha conocido la humanidad. Lo que si necesitamos es priorizar: decidir qué merece la pena que hagamos las personas y qué endosaremos a los computadores. Las máquinas son inferiores realizando tareas creativas, como producir nuevas ideas, reaccionar ante imprevistos, y tomar decisiones. Todavía son muy torpes a la hora de comunicarse, manipular objetos, y desplazarse (capacidad motora fina), y siguen teniendo problemas con tareas manuales sencillas que no requieren uso de TIC's ni título universitario (cuidado de niños y enfermos, peluquería, mecánica, limpieza, transporte, etc.). Sin embargo, las tareas rutinarias y predecibles son candidatas inminentes para ser remplazadas por tecnología. Aunque las tareas abstractas y manuales tienen menos riesgo, el asunto es en cuánto tiempo serán las maquinas capaces de realizarlas. Hace diez años se pensaba que los conductores eran difíciles de remplazar y hoy el coche autónomo está a la vuelta de la esquina. El camino más razonable parece el de complementarnos con las máquinas. El primer piloto automático se empezó a usar en 1947 y, sin embargo, el piloto humano no ha desaparecido.

La tecnología ya está transformando radicalmente la sociedad, generando profesiones y trabajos que no existían cuando éramos niños. Cada nueva tecnología que irrumpe crea una nueva industria. Por ejemplo, en los últimos veinticinco años ha emergido la colosal industria de la telefonía móvil que incluye investigación, diseño, fabricación y venta de smartphones, planes de conexión, infraestructura, desarrollo de software, servicios, apps, etc. Los avances tecnológicos siempre hicieron que se perdiesen trabajos: desapareció el herrador de caballos junto con el conductor de la diligencia, y prosperó una industria de fabricación de automóviles, empresas de neumáticos, petroleras que refinan combustible, talleres mecánicos, empresas de transporte, de seguros, de autopistas, etc. El mercado laboral seguirá cambiando cada vez más de prisa. Evolucionará el trabajo y la forma

de trabajar, lo cual cambiará a los trabajadores y sus competencias. Cuando finalicen su etapa educativa, a nuestros hijos no les estará esperando un empleo (y menos para toda la vida). No solo competirán en un mercado laboral distinto con otros jóvenes bien educados, sino también con máquinas. Habrá mucho trabajo, pero no habrá empleo. Una habilidad esencial será crearte tu propio empleo, convertirte en una oferta de valor (qué problema resuelvo a mis clientes y qué conocimiento tengo para ello), y ser consciente acerca de qué necesitas aprender para lograrlo.



- **¿Y qué impacto generará este panorama sobre la educación?**
Si descendemos a nivel del aula, existen ya prototipos de robots-profesores, abundantes tecnologías que se emplean para enseñar, y muchas en ciernes. Pero lo crucial, nuevamente, pasa por la mirada estratégica. Tu porvenir va a ser brillante excepto si crees que lo puedes enfrentar con lo que sabes hoy en día. La tecnologización demandará habilidades cada vez más especializadas para personas y organizaciones. Para abordar el mundo que viene, necesitamos identificar el conocimiento que será valioso (aquello que las máquinas no hacen), y aprenderlo. Y para ello, el sistema educativo tendrá que cambiar un curriculum que ni siquiera sirve para enfrentar los desafíos actuales. Las máquinas tienen una capacidad infinitamente superior a la nuestra para almacenar información y mayor rapidez para procesarla, que es justo lo que exigimos a los alumnos en su trayectoria educativa. Volviendo entonces a la pregunta a mis amigos neurocientíficos: *¿Para qué tiene sentido entonces usar el cerebro? ¿Seguimos enseñando las cosas que las máquinas hacen mejor que nosotros? ¿Seguimos enseñando de la misma manera? Google podría hacer una buena prueba PISA, pero... ¿sabe educar a un niño?* La automatización nos obliga, no tanto a una mejor educación, sino a una educación diferente.

Dado que la tecnología cambia los tipos de trabajo y el mercado del trabajo en sí mismo, eso hace que cambien las competencias que se requieren para operar en aquel. Es por eso que debemos enseñar aquello en lo que los humanos tenemos ventaja, en lugar de continuar educando para memorizar y calcular. Si seguimos 'fabricando' humanos que traten de competir con las máquinas en su terreno, los estaremos condenando sin remedio. Ni mucho menos nuestro objetivo consiste en educar únicamente para trabajar. Pero preparar a los jóvenes para que disfruten de una vida laboral estable y plena, es uno de los regalos más importantes que podemos prometerles.

En un pasado no tan lejano, el mundo cambiaba despacio, y la formación continua no era vital. Hoy, el cambio es vertiginoso y aprender es cuestión de vida o muerte: el conocimiento caduca (y cada vez más lo depositaremos en las máquinas) y no importa lo mucho que aprendas en tus primeros años porque

rápida­mente queda obsoleto. Necesitamos gobiernos que de verdad impulsen y apoyen el aprendizaje para toda la vida de sus ciudadanos, equipándolos para adaptarse al cambio tecnológico.

Todo esto solo viene a confirmar las ideas expuestas en la primera parte de este texto: necesitamos decidir qué es importante aprender y cómo hacerlo, y preparar a nuestros niños y jóvenes para aprender permanentemente. No podemos seguir enseñando lo mismo y de la misma manera, y continuar lanzando al mercado jóvenes con un título, pero sin conocimientos prácticos. Dado que nuestros hijos van a competir con máquinas, no necesitamos introducirles más información en el cerebro, sino asegurarnos de que aprenden a pensar y a tomar las decisiones adecuadas. Las máquinas son buenas para hacer lo que se les manda, mientras nosotros somos buenos para hacer lo que nos gusta. La disyuntiva es si optamos por mantener el sistema actual, y tratamos de mejorarlo, o buscamos un camino innovador. Un viejo proverbio chino sabiamente nos señala *“No temas envejecer, teme quedarte quieto, no cambiar”*.



Referencias

Aparicio, D. (2015) Jean Piaget sobre la educación. Disponible en: <https://www.psyciencia.com/jean-piaget-sobre-la-educacion/>

De Rotterdam, E. (1516) Educación del príncipe cristiano. París. Francia.

Dewey, J. (1916) Thinking in Education. Disponible en: <http://www.catenaria.cl/img/pdf/Jugar%20es%20aprender%20haciendo.pdf>

Doc player (s.f.) Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate. Disponible en <https://docplayer.es/73865923-Pedagogias-emergentes-14-preguntas-para-el-debate.html>

Fermín, P. (2006) La Regla de San Benito. Disponible en: <http://webs.advance.com.ar/pfernando/DocsIglMed/Rb-I.html> 2006

Fresneda, C. (2016) El 47% de los empleos está en “alto riesgo” de ser automatizado. Disponible en: <https://www.elmundo.es/economia/2016/01/20/5697d766268e3e76078b46d4.html>

Gordo, Á. y Finkel, L. (2014) Estudio de CNAE “Los conductores a examen II” Madrid. España.

Málaga, M. (2015) Más allá de la conquista de la felicidad: Bertrand Russell. Más allá de la autoayuda. Disponible en <https://es.paperblog.com/la-conquista-de-la-felicidad-1930-de-bertrand-russell-mas-alla-de-la-autoayuda-3004736/>

OCDE (2015) Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas. Disponible en <https://www.fundaciontelefonica.cl/arte-y-cultura-digital/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/456/>

Pérez, J. I. (2013) ¿Se puede predecir el éxito futuro de un científico? Cátedra de Cultura Científica de la UPV/EHU. Disponible en: <https://culturacientifica.com/2013/03/10/se-puede-predecir-el-exito-futuro-de-un-cientifico/>

Smith, R. (2002) ‘Sólo el 10% de los estudios es válido para el médico’ El País Entrevista: Director de ‘British Medical Journal’. Disponible en: https://elpais.com/diario/2002/10/01/salud/1033423201_850215.html 2002


EDUCACIÓN AL POSDESARROLLO: ¿EDUCACIÓN LIBRE Y LIBERADORA?

Carlos Fajardo G.²

Es posible iniciar la siguiente disertación reafirmando la Educación Continua como una alternativa de múltiples facetas y miradas. Como en una espiral rizomática. Sin embargo, al encontrarse inserta dentro del compromiso de un pensamiento regional y propio, la Educación Continua igual queda dentro de los 'vaivenes' y movimientos epistemológicos e ideológicos de la corriente filosófica latinoamericana. De tal manera que hoy nos encontramos allí, entre otras, frente a lo que se ha venido denominando como la VI Generación de la Educación para el Desarrollo (EpD). Y desde luego, la EpD puede percibirse como un modelo no acabado, aspecto central y sobre el cual orbitará el presente escrito. Puesto que aquí, no se aspira a adelantar una exploración teórica profunda, sobretodo porque los estados del arte a veces se constituyen en 'estados de completitud', o bien obligan a seguir trabajando como tales -, ya que por más que se haya estudiado teóricamente la EpD, siempre quedará algo por completar. En cambio, sí que resulta vital discernir sobre algunos inquietantes puntos relacionados con la EpD y con nuestro contexto individual y social, tal como son:

² Aspirante a Maestría en Paz, Desarrollo, y Ciudadanía. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria. Filosofía. Docente Tiempo Completo y Líder de Investigación del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) Rectoría Suroccidente Uniminuto CRegional Cali - Colombia. karlozfajardo@yahoo.es

- La EpD continúa siendo un escenario protagónico para proseguir con el debate y con la oposición planteada a las relaciones Norte-Sur.
- La EpD continúa siendo un escenario protagónico para revivir y profundizar sobre la historicidad de nuestros pueblos y sociedades.
- La EpD continúa siendo un escenario protagónico para continuar con el rescate y defensa de una cultura propia.
- La EpD continúa siendo un escenario protagónico para continuar con la búsqueda y la consolidación de nuestra identidad.



En conjunto con los anteriores postulados, - y dentro del contexto latinoamericano y de la denominada filosofía latinoamericana -, la EpD sigue brindando escenarios y herramientas para decolonizar y descolonizar (descolonizar, por ejemplo, si se tiene en cuenta que Trump continúa separando familias latinas y violentando a sus niñ@s).

Por ende, no se puede perder de vista la EpD dentro de las aulas, ni dentro del contexto de la Educación Continua, pero eso sí, armonizada aquella con los retos y desafíos que se nos presentan ya en pleno Siglo XXI. Puesto que al decir lineal del tiempo - quizá en este caso muy acertado - se da cuenta a la fecha del inicio de una nueva VI Generación, haciendo brevemente el siguiente repaso que refiere el autor Solano (2010):

La primera generación, ubicada entre los años 1945 y 1950, marcada por un enfoque ‘caritativo y asistencial’. La segunda, en los años 60, fue predominantemente “desarrollista” y en ella se optó por la cooperación con miras a contribuir con capital, conocimiento y tecnología a apoyar el crecimiento económico del “tercer mundo”. La tercera, en los años 70, se sustentaba en una mirada crítica y solidaria que incluyó la perspectiva global en los análisis políticos y económicos, y asumió la concientización como propósito principal (en esta, las propuestas de las dos primeras generaciones fueron cuestionadas gracias a la incorporación de la EpD en el contexto latinoamericano y su encuentro con la Educación Popular y la Teoría de la Dependencia). La cuarta generación, en los años 80, se nutrió de las reflexiones sobre el desarrollo humano y el desarrollo sostenible, que incorporaron a la EpD la temática de la educación ambiental, desde las cuales se organizaron desde Europa procesos de formación ciudadana, formales e informales, con énfasis en la reflexión sobre las relaciones entre Norte y Sur. Finalmente, la quinta, denominada por Solano Educación para la Ciudadanía “Global” o “Universal” se extendió desde los años 90 hasta nuestros días y se caracteriza por el desmantelamiento de la idea de “modelo de desarrollo” y de una “imagen objetivo” del mismo, impuesta

por los EE. UU que para ese entonces se consolidaba ya, como la primera potencia mundial (Solano, 2010).


Se retoma del anterior registro lo que Solano (2010) destaca como ‘Educación para la Ciudadanía Global o Universal’, desde luego y en su momento, absolutamente liada con el concepto de Desarrollo y con el modelo de Desarrollo que aún se viene agenciando hasta nuestros días; - y que en últimas en su debacle es lo que abre las puertas a la VI Generación de EpD -, habida cuenta de varias y extensas problemáticas que se intentarán resumir aquí al tenor de estudiosos como Lozano (2016):

1) El empobrecimiento del debate sobre el desarrollo restringiéndole a la cuestión de la lucha contra la pobreza; 2) la fuerte dimensión de la seguridad en el objetivo de reducción de la pobreza; 3) el carácter funcionalista para los actores dominantes de las estrategias de reducción de la pobreza puestas en pie en nombre de la realización de los ODM y 4) la esencia tecnocrática y elitista de las políticas que derivan de los ODM (p. 18)

Y es que, claro, lo que queda en cuestión son los mismos Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), ante todo, por una reiteración sospechosa y a veces floja, que nuestro mismo saber popular se encuentra en capacidad de cuestionar bajo el sencillo argumento de ser ‘más de lo mismo’. ¿Es que el ‘Desarrollo’ como se entiende hasta aquí no ha ‘hartado’ ya con sus ilusorias promesas equivocadas intencionada o desintencionadamente? ¿A quién ha servido este ‘Desarrollo’ y a quien ha beneficiado este ‘Desarrollo’ hasta aquí promovido? Y sobre todo, ¿este ‘Desarrollo’ tiene en nuestras tierras, - y frente a nuestros sueños y esperanzas -, un verdadero sentido latinoamericano? A las puertas abiertas del Siglo XXI habremos de contestar muy desfavorablemente a los anteriores interrogantes, llegando entonces a la conclusión, o a la ‘sospecha indígena’, que este ‘Desarrollo’ no ha sido tampoco lo que anhelamos, ni lo que necesitamos, ni lo que merecemos. Es decir, que este ‘Desarrollo’ tal como se viene entendiendo, no ha representado el desarrollo que nosotros anhelamos, que necesitamos, y que merecemos.

Peor aun cuando hablamos, o cuando se habla todavía abiertamente de ‘Ciudadanía Global’, porque las primeras cuestiones que advienen a la mente son entonces: ¿Cuál ciudadanía global? ¿La que detiene a familias enteras en la frontera estadounidense, niega el derecho al territorio a nuestros pueblos y comunidades ancestrales, y por fuerza retiene a sus niños para incluso rayar en un trato de tortura y muerte contra ellos, todo

esto en el mismo Siglo XXI? ¿Ciudadanía global basada en las imposiciones culturales y en la mayor pérdida de la identidad? ¿Ciudadanía global atada subrepticamente a los Tratados de Libre Comercio? El autor Lozano (2016) ve todo esto como curioso y peligroso, según sus propias palabras:



Cuestión curiosa pero que cobra cierta relevancia a la hora de estudiar la pertinencia teórica de la quinta generación de EpD. (...) Aunque hemos discutido el concepto de ciudadanía global según varios enfoques, a continuación resaltaremos, a modo de conclusión, de este marco teórico, la pertinencia y el peligro de esta noción para el proyecto que hemos ido esbozando, a saber el de la realización de una “comunidad de ciudadanos del mundo”. (p. 25)

Quiere decir que con base en los fuertes cuestionamientos que se generan hoy en día en torno al ‘Desarrollo’ y a la ‘Ciudadana Global’, la V Generación de EpD ha perdido espacios de ‘operación’ y de vigencia, sobre todo en la misma contemporaneidad. Retornamos al autor en cita, quien sintetiza los inconvenientes antes expuestos en torno a aquellos dos conceptos.

Pese a su nuevo rostro “humano y sostenible”, en el nombre del desarrollo se sigue legitimando la integración de todos los países al mercado mundial y la uniformización sociocultural de todas las poblaciones al estilo de vida y a las normas sociales occidentales. (Lozano, 2016; p. 59)

Y se asumen como inconvenientes puesto que la EpD continúa siendo un filón que promete otro tipo de beneficios, de prebendas a favor, y de reivindicaciones, como se consta a continuación

En este sentido, si se considera la EpD como un proceso político-pedagógico que busca superar las relaciones de dominación, de opresión, de discriminación, de explotación, de inequidad y de exclusión, con objeto de profundizar en el proyecto de democracia global, hay que replantearse radicalmente nuestro enfoque educacional. (Lozano, 2016; p. 60)

Si, la lectura resulta clara, dice replantearse radicalmente nuestro enfoque educacional; máxima o eslogan que nos atañe entonces como educadores, como investigadores, como actores de la Educación Continua, como integrantes de los organismos universitarios que la hacen, y como mediadores pedagógicos. Entonces, ¿cuáles son las opciones que se presentan frente lo que se ha venido denominando como la VI Generación de EpD? La respuesta frente a lo decadente del ‘Desarrollo’ y de la ‘Ciudadanía Global’ de la V Generación, la coloca la VI Generación en el concepto de Educación al Posdesarrollo. Demos

continuidad a las citas tratando de brindar un enfoque preliminar y amplio al respecto.

La educación al postdesarrollo tiene que poder incentivar ese deseo de vivir aprendiendo, potenciar el espíritu crítico propio a todo ser pensante “al acecho”, además de realizar un imprescindible trabajo de deslegitimación de los valores dominantes. Partiendo de una importante crítica del “economicismo” a través de los conceptos de producción, de acumulación y de intercambio, se buscará reinventar lazos de reciprocidad basado más en el don que en el lucro (. . .) Sin embargo, los agentes de la educación al postdesarrollo pueden sensibilizar en este sentido, formar redes de autoaprendizajes, concienciar sobre las condiciones de trabajo degradantes de la gran mayoría de la población, proponer nuevas formas de organización y de comunicación de la información, presionar los políticos para exigir más debate democrático en torno a las investigaciones científicas por desarrollar, incentivar una progresiva democratización de la esfera económica, organizar redes de intercambio social y cultural, es decir, permitir la (re)inversión de espacios de vida en este triste desierto de resignación y soledad. (Lozano, 2016; p. 62 - 64)

La inquietud que surge frente a estas nuevas pretensiones y lineamientos es que si aquello propuesto por la educación al posdesarrollo conduce realmente a una educación libre y liberadora, ello teniendo en cuenta a pensadores como Freire (1975) y a una de sus más frases célebres: “La educación liberadora por sí sola no produce el cambio social. Pero no podrá haber cambio social, sin una educación liberadora” (p. 34) Por lo menos e inicialmente, ahondemos un tanto aquí en los denominados principios ontológicos de la educación al postdesarrollo o VI Generación de la EpD:

- Independencia de la educación al postdesarrollo frente al pensamiento oficial del desarrollo
- La educación al postdesarrollo consiste en un cuestionamiento radical de nuestros modos de vida
- La educación al postdesarrollo permite una reflexión enfocada a la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones entre las personas
- La educación al postdesarrollo pasa del universalismo a los pluriversalismos
- La educación al postdesarrollo facilita la gestión de las contradicciones entre la globalización de los desafíos sociales y el arraigo local de nuestras vidas
- La educación al postdesarrollo tiene que contribuir a crear fuerzas subjetivas que actúen en el proceso histórico (Lozano, 2016; p. 62 - 64)

Y cotejemos también preliminarmente si aquellos principios ontológicos se encuentran alineados - o viceversa -, con los ejes de reflexión que proponen y reconocen los mismos actores de la Educación Continua:

Primer principio: la EpD debe ser contextualizada, incluso en lo que va a asumir como concepción de desarrollo

Segundo principio: la Noviolencia como horizonte ético-epistemológico y pedagógico

Tercer principio: la superación del antropocentrismo epistémico

Cuarto Principio: la EpD y la deconstrucción de los saberes androcéntricos Quinto Principio: la construcción de un pensamiento decolonial

Sexto principio: una educación centrada en lo relacional-sentimental (López y Orrego, 2012)

Y finalmente, preguntémonos si existe coincidencia en aquello de educación al posdesarrollo con lo que se plantean algunos profesionales específicos del trabajo social, quienes muy en relación también con la Educación Continua, no dudan en sugerir a sus pupilos:

- El trabajo social como profesión-disciplina debe “generar conocimiento y movilizar ideas”, e “intervenir” para dinamizar procesos.
- Compromiso real (ético-político) con estos procesos de desarrollo alternativo, o de postdesarrollo
- Asumir un papel de facilitador, dinamizador, educador
- No asumir “posturas mesiánicas”, no pensar y actuar por la comunidad. Recordar que no vamos a salvar a nadie
- Superar la diferencia entre el que sabe y el que no sabe, entre el “ayudador” y el “ayudado”, entre el “desarrollador” y el “desarrollado”
- Mirada sobre el otro como sujeto social y político, y no como víctima. La intervención en este campo no consiste en “asistir a víctimas”
- Conocimiento a fondo de las localidades y sus culturas. (Un proyecto de desarrollo o postdesarrollo debe partir de la cultura de los pueblos; ser coherente con su identidad cultural).
- Importancia de sistematizar las experiencias en desarrollo. (Carvajal, 2009; p. 8)

Referencias

Carvajal Burbano, A. (2009) Desarrollo y postdesarrollo: desafíos para el Trabajo Social contemporáneo. Ponencia presentada en el XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. El Trabajo Social en la coyuntura latinoamericana: desafíos para su formación, articulación y acción profesional. Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Guayaquil. Ecuador. 4-8 de octubre 2009.

Freire, P. (1975) Pedagogía del Oprimido Editorial: Siglo XXI ISBN: 788432301841

López Murcia L. M. y Orrego Echavarría A. editores (2012) De-construyendo la educación para el desarrollo: una mirada desde Latinoamérica / Óscar Useche Aldana... [y otros]; Bogotá. Corporación Universitaria Minuto de Dios. ISBN: 9789587630671 Disponible en: <http://biblos.uamerica.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=171168> recuperado en julio de 2018

Lozano Raya, J. (2016) Educación para el Desarrollo, estrategia imprescindible para las ONGD (2016) Disponible en: <http://docplayer.es/9331-Educacion-para-el-desarrollo-estrategia-imprescindible-para-las-ongd.html> recuperado en julio de 2018

Solano Salinas, R. (2010). Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. Zona Próxima, No. 13, julio- diciembre, 2010, pp. 92-115.



CÓMO EVALUAR EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN CONTINUA

Pilar Pineda Herrero³
Héctor Fernández Sequi⁴

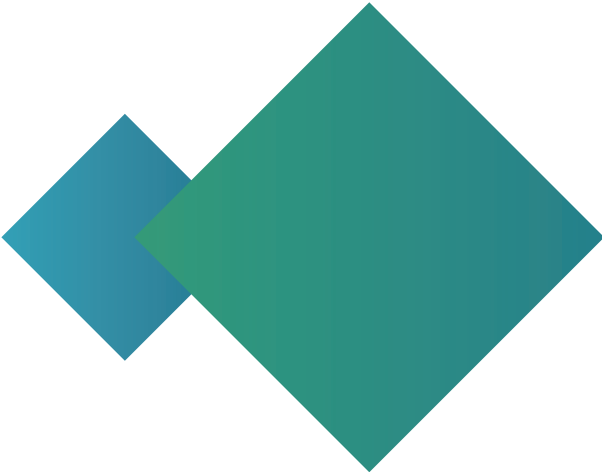
RESUMEN

En el artículo se reflexiona sobre cómo llevar a cabo una evaluación de impacto que identifique los posibles efectos que la educación continua ejerce en sus participantes y sus respectivos contextos de actuación. Se argumenta la importancia de este tipo de evaluación como mecanismo para la mejora de la calidad de la formación, y se describen sus funciones y características. También se exponen modelos, estrategias, y un análisis detallado de los tipos de indicadores a través de los cuales poder establecer una evaluación de impacto sistemática, rigurosa, e integral que revele la utilidad y el sentido de la inversión realizada en la formación. Finalmente se muestran ejemplos sobre la aplicación de indicadores como guía para diseñar una evaluación de impacto de la formación en un contexto profesional, y se concluye identificando algunos retos que este tipo de evaluación debe afrontar en las organizaciones.

Palabras clave: Educación Continua, Eficacia, Evaluación, Formación, Indicadores de Impacto

³ Doctora en Educación. Profesora Titular de Universidad. Directora del Grupo EFI. Universidad Autónoma de Barcelona pilar.pineda@uab.es

⁴ Graduado en Pedagogía. Investigador del Grupo EFI. Universidad Autónoma de Barcelona hfsequi@gmail.com





1. EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN CONTINUA Y DE SU IMPACTO

Hoy en día nadie pone en duda que evaluación de la educación continua⁵ es un aspecto clave para su desarrollo y mejora. Desde la evaluación de los diferentes programas y acciones de educación continua se puede valorar la calidad de los mismos e identificar sus aportaciones para sociedad y para las instituciones, al tiempo que se establecen procesos de mejora. La evaluación debe situarse al frente de la inversión en aprendizaje para informar sobre los resultados esperados, y sobre los efectos generados, porque el objetivo último de la formación es mejorar el desempeño profesional de los trabajadores.

Se pueden evaluar muchos aspectos de la educación continua, pero su impacto es quizás el más relevante desde la perspectiva de la organización que la financia. La evaluación del impacto se refiere a la medición de los beneficios que la formación genera tanto para los participantes como para sus organizaciones. Esta es una de las fases estratégicas para asegurar la mejora de los resultados organizativos en términos de productividad, eficiencia, efectividad y satisfacción del cliente, que representan el objetivo último de la formación en una organización (Leung, 2006)

Para comprender las características y componentes de la evaluación del impacto es necesario describir el proceso de la evaluación de la formación continua en general, con sus conceptos, funciones, elementos y fases. Partimos de la idea de Kenney y Donnelly (1972) y su definición clásica en la que entienden por evaluación de la formación el análisis del valor total producido por un sistema o acción formativa concreta en términos de aprendizajes integrados, desarrollo social y mejora financiera. Con estos datos disponemos de la información necesaria como para poder saber cómo ha sido el funcionamiento del proceso educativo evaluado, la medida en que se consiguieron los objetivos planteados y finalmente su coste-beneficio global (Pineda, 2000).

Desde esta perspectiva, la evaluación desempeña tres funciones:

- Función pedagógica, consistente en verificar el proceso de consecución de los objetivos para mejorar la propia formación.
- Función social, de certificar la adquisición de unos aprendizajes por parte de los participantes.
- Función económica, centrada en identificar los beneficios y la rentabilidad que la formación genera en la organización.

Estas tres funciones se dan de manera sistemática, continua e integral y su finalidad es recabar información válida y relevante que facilite la toma de decisiones sobre aquello evaluado en aras a la mejora continua de la formación (Pineda, 2000; Tejada Fernández y Ferrández Lafuente, 2007).

1.1 Diseño, desarrollo y evaluación de la formación

Todo proceso formativo parte de una situación inicial que es diagnosticada gracias al análisis de necesidades formativas, se trata de una situación mejorable, o que

⁵ En este texto utilizaremos los términos 'educación continua' y 'formación continua' como sinónimos.

presenta un problema que la organización tiene que solucionar. Es en base a los resultados de esa evaluación diagnóstica que se puede generar una imagen futura o situación ideal en la que se proyecten las expectativas de mejora que traerá consigo la formación; es decir, la situación ideal es la solución de los problemas detectados con el análisis de necesidades.

Pero para poder establecer en qué medida una formación ha conseguido los resultados que se planteaban en la situación ideal es necesario el evaluar diferentes dimensiones. Con la evaluación que se realiza al finalizar la formación, llegamos a la situación lograda, en la que se evalúan la satisfacción y los aprendizajes integrados por los participantes; también se evalúa la coherencia pedagógica del proceso formativo que se ha llevado a cabo. El siguiente paso es evaluar la situación mantenida a través de dos vías: primero, evaluar la transferencia, es decir, en qué medida aquello aprendido en la formación está siendo aplicado en el puesto de trabajo de la persona que se ha formado. Y segundo, evaluar el impacto y el retorno de la inversión, es decir, qué tanto ha mejorado el contexto laboral de los participantes a causa de la formación y qué beneficios traen consigo estas mejoras para la organización, la sociedad y la persona misma. El Cuadro 1 sintetiza estos elementos.

Cuadro 1. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación

DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN	
SITUACIÓN	PROCESO
Inicial	Análisis de necesidades formativas
Ideal	Establecimiento de objetivos
Lograda	Evaluación de satisfacción y aprendizajes
Mantenida	Evaluación de transferencia e impacto

Fuente: Elaboración Propia.

La evaluación de la formación es un proceso circular y continuo, esto significa que la situación mantenida se convierte en situación inicial en el momento en que se da por acabada la aplicación y evaluación del proceso formativo previo y se decide iniciar uno nuevo.

1.2. Modelo holístico de evaluación de la formación

El Modelo holístico de evaluación de la formación (Pineda 2000) es un referente para una evaluación eficaz, rigurosa, e integral. A través del mismo se dan respuestas a diversas preguntas relativas a la evaluación que ayudan a situar a los profesionales con respecto a aquello evaluado. El Cuadro 2 muestra las preguntas a las que da respuesta el modelo.

Cuadro 2. Interrogantes que responde el modelo holístico de evaluación de la formación

¿Para quién evalúo?	Definir nuestro receptor o cliente, la persona o entidad a la cual vamos a presentar nuestro informe evaluativo. Según la persona que ocupe este espacio nuestro enfoque y orientaciones serán unas u otras con respecto a la evaluación.
¿Qué evalúo?	El conjunto de elementos o aspectos que vamos a evaluar, estos se pueden dividir en niveles como veremos a continuación.
¿Quién evalúo?	Las personas responsables de emitir juicios sobre la formación, que serían todas aquellas afectadas por la misma.
¿Cuándo evalúo?	El momento de aplicar las acciones evaluativas: antes, durante, al finalizar la formación o un tiempo después de la misma, es decir, en diferido.
¿Cómo evalúo?	El método e instrumentos que usaremos para llevar a cabo la medición del proceso formativo. Podemos hablar de tendencias más cuantitativas, cualitativas o mixtas.

Fuente: Elaboración Propia.

De estas cinco preguntas, la más importante es la segunda, ya que permite estructurar todo el proceso de evaluación y responder al resto de preguntas. Los elementos de evaluación o ‘qué evalúo’ se pueden organizar en seis niveles que van de lo más simple a lo más complejo:

- Nivel 1: Satisfacción del participante con la formación.
- Nivel 2: Logro de los objetivos de aprendizaje por los participantes
- Nivel 3: Coherencia pedagógica del proceso de formación.
- Nivel 4: Transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo.
- Nivel 5: Impacto de la formación en los objetivos de la organización
- Nivel 6: Rentabilidad de la formación para la organización.


Como vemos, la pregunta sobre el ‘qué’ de la evaluación abre un abanico de posibilidades, cada cual con diferentes exigencias metodológicas para ser llevadas a buen puerto. Nos centraremos a partir de ahora en los niveles relativos al impacto y la rentabilidad de la formación.

2. SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN CONTINUA: INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS

Una vez entendidas las bases del proceso de evaluación de la formación podemos ahora adentrarnos en lo particular de la evaluación del impacto y la rentabilidad como los niveles de evaluación que indagan sobre los efectos de la formación en el contexto laboral de la persona y en la organización.

2.1. Evaluación y tipos de impacto

La evaluación de impacto encuentra sus orígenes en el campo medioambiental como análisis y previsión de impactos ambientales, posteriormente ha llegado a otras esferas de la investigación hasta llegar a la evaluación de impacto de programas educativos. Esta constituye una herramienta con la que poder evaluar la calidad de cualquier intervención dentro del ámbito social (Bravo Echevarría, Fernández Peña y Mainegra Fernández, 2017; Rogers, p. 2014).



En el ámbito de la formación continua, la evaluación del impacto es aquella que "... permite conocer la eficacia, eficiencia, comprensividad, validez y utilidad del programa, así como su rentabilidad profesional y social." (Tejada Fernández y Ferrández Lafuente, 2007, p.5).

Nos encontramos ante un tipo de evaluación que requiere del paso del tiempo para adquirir así una perspectiva amplia y objetiva de lo que ha sido el proceso formativo evaluado. Más allá de la emocionalidad que suele impregnar la evaluación de satisfacción, la evaluación de impacto, por su temporalidad dilatada con respecto al momento de finalización del proceso formativo, se puede considerar una evaluación diferida (Bueno, 2002).

Conocer el concepto de evaluación del impacto puede ayudar a comprender en qué consiste evaluar el impacto en la formación continua, ya que se trata de su aplicación en este campo concreto de intervención. Como afirma la OECD (2006), la evaluación de impacto consiste en evaluar cómo la intervención que se está evaluando afecta los resultados, ya sea que estos efectos sean intencionados o no; el análisis adecuado del impacto requiere un análisis de lo que habrían sido esos resultados en ausencia de la intervención. El impacto es consecuencia de los efectos de un proyecto, y expresa el grado de cumplimiento de los objetivos respecto a las metas del proyecto. Como indican Gertler y otros (2016), la evaluación de impacto busca los cambios en los resultados que son directamente atribuibles al programa; el enfoque en la causalidad y la atribución es el rasgo distintivo de las evaluaciones de impacto y determina las metodologías que se pueden utilizar.

Vemos que, pese a la aparente variabilidad, el núcleo de todas las definiciones es común y pone el énfasis en la mirada a largo plazo sobre los efectos generados en diferentes contextos por los programas puestos en marcha. Aplicando estas visiones del impacto a la formación continua, podemos decir que su evaluación consiste en detectar y medir los cambios que, la realización de unos aprendizajes gracias a la formación y su transferencia al puesto de trabajo, generan en el departamento o área de la persona formada y en el conjunto de la organización.

En otras palabras, al evaluar el impacto se persigue identificar qué elementos de nuestro proceso formativo han causado cambios en los contextos del participante a diferentes niveles: personal, laboral, organizacional y social.

Los mencionados impactos de la formación se pueden dar en diversos puntos; siguiendo la propuesta del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/CINTERFOR, 2019) se pueden agrupar en tres bloques: impacto en la sociedad, en la empresa y en la persona (Ver Cuadro 3).

Cuadro 3. Puntos de impacto de la formación, programa o sistema formativo

<p>Impacto en la sociedad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo económico - Cohesión social - Mercado laboral - Trabajo decente
<p>Impacto en la empresa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Productividad - Clima laboral - Innovación - Aprendizaje organizacional - Competitividad
<p>Impacto en la persona</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Empleabilidad - Bienestar - Condiciones de trabajo - Remuneración - Desarrollo profesional

Fuente: Elaboración Propia a partir de OIT/CINTERFOR, 2019.

A su vez, estos puntos de impacto se pueden redistribuir según la naturaleza cuantitativa o cualitativa de los mismos. Así, se puede afirmar que existen dos tipos de impactos de la formación: cualitativos o no traducibles en términos económicos, y cuantitativos o traducibles a valores monetarios. El impacto cualitativo son aquellos efectos de la formación, en las personas y en sus relaciones que, aun siendo medibles, no podemos traducir a valores monetarios; por ejemplo, la motivación, el clima, el reconocimiento, entre otros. El impacto cuantitativo o económico es traducible a valores monetarios; por ello permite obtener un índice de rentabilidad, expresado por el retorno de beneficios monetarios que genera la inversión realizada en formación. De este modo, podemos hablar de dos tipos de impacto de la formación: el impacto cualitativo y el impacto económico, también denominado ‘rentabilidad de la formación’.

Para que se dé impacto, es necesario esperar un tiempo después de la acción formativa, ya que la persona que se ha formado debe volver a su puesto de trabajo, aplicar lo que ha aprendido (transferencia de la formación) y generar efectos en su entorno de trabajo y en la organización. Se recomienda esperar entre 4 y 6 meses para medir el impacto, dejando así un espacio temporal suficiente para que éste se produzca. Sin embargo, no es conveniente esperar demasiado, ya que cuanto mayor es la distancia temporal entre la acción formativa y los eventuales impactos detectados, mayor es la dificultad de mostrar su nexo causal (Goldstein, 2010; Gairín Sallán, 2010)

2.2. Sistema de indicadores de impacto

Para obtener la información relativa a los impactos que hemos mostrado anteriormente es preciso tener una unidad de medida a través de la cual obtener una referencia para la evaluación. Hablamos de los indicadores, que como definen Billorou, Pacheco y Vargas (2011) son “una medida comparable entre dos o más tipos de datos [...] que arroja un valor, una magnitud o un criterio que tiene significado para quien lo analiza” (p.38). Los mismos autores ponen como ejemplos de indicadores la tasa de empleo, la tasa de desempleo o la tasa de actividad. Estos indicadores deben ser objetivos y comparables para facilitar un lenguaje común y una medida estandarizada.

Los indicadores de impacto se pueden clasificar en función de si el impacto es traducible o no a términos económicos; así surgen los indicadores duros, o traducibles a valores monetarios, y los indicadores blandos, o no traducibles a valores monetarios. Esta terminología de duro y blando proviene de los términos informáticos anglosajones ‘hard and soft’, que recuerda el carácter cuantitativo y cualitativo de cada tipo de indicador. Los indicadores del impacto se pueden expresar en cantidades, índices, plazos y como efectivos. El Cuadro 4 muestra ejemplos de indicadores según el tipo de impacto.

Cuadro 4. Tipos de indicadores según el tipo de impacto

Indicadores duros o económicos	Indicadores blandos o no económicos
- Fáciles de medir y cuantificar	- Difíciles de medir y más aún de cuantificar
- Fáciles de traducir a valores monetarios	- Difíciles de traducir a valores monetarios
- Objetivos	- Subjetivos
- Habituales en los datos de empresas	- Poco habituales en los datos de las empresas
- Altamente creíbles para la dirección	- Escasamente creíbles para la dirección
- Poco presentes en formación	- Siempre presentes en formación
- Ejemplo: ventas realizadas, volumen de facturación, número de clientes, número de errores...	-Ejemplo: motivación de los colaboradores, sugerencias realizadas, clima de trabajo...

Fuente: Elaboración Propia a partir de Pineda, 2000.

Con los indicadores duros o económicos se puede obtener un cálculo aproximado de los beneficios que ha reportado la formación. Para ello es necesario medir cada indicador antes de la formación y un tiempo después de la misma, identificando así el efecto económico que la formación ha tenido. Por ejemplo, si el indicador duro o económico a medir es el volumen de ventas de la empresa, en una acción

formativa sobre técnicas de venta, registraremos el volumen de ventas antes de la formación y un tiempo después de finalizarla (2-3 meses); la diferencia entre esos dos valores será el impacto económico de dicha formación sobre técnicas de venta.

El análisis de los datos de impacto se basa en la observación de la evolución de cada uno de los indicadores identificados y de la dirección seguida por dicha evolución, para determinar así si se ha obtenido o no el efecto esperado de la formación. El impacto cualitativo se evalúa a través de instrumentos diseñados a medida de acuerdo a los elementos que se pretenden evaluar. Los cuestionarios o encuestas son las herramientas más comunes. Por otro lado, el impacto cuantitativo se mide mediante el análisis de la relación 'coste-beneficio' resultante de la formación o calculando su correspondiente 'retorno de la inversión' (ROI).

En la mayoría de las evaluaciones realizadas se contemplan principalmente indicadores de tipo cuantitativo debido a la dificultad y alto coste del diseño y aplicación de instrumentos de medición de indicadores de impacto cualitativos. En este contexto, destacan las investigaciones de Aragón-Sánchez, Barba-Aragón y Sanz-Valle (2003), Eguiguren, Llinàs y Pons (2006), Pineda et al (2011) -entre otros-. Esta última se centra en analizar el impacto de la formación sobre el uso racional del medicamento en los profesionales de la salud de Cataluña. Analizando la prescripción de medicamentos como indicador principal, demuestra que el impacto de la formación, siendo positivo en las primeras etapas, queda eclipsado por las acciones de las marcas farmacéuticas y su presión sobre los médicos. Este estudio evidencia como, una formación que genera aprendizaje y resultados en el puesto de trabajo, puede no tener el impacto deseado e invalidar así la inversión realizada.

2.3. Rentabilidad de la formación

Para calcular la rentabilidad de la formación, entendida como el retorno de beneficios de la inversión realizada, es necesario sumar el total de costes que ha implicado su realización en términos de costes directos, indirectos y de estructura. Existen dos procedimientos para calcular la rentabilidad:

- El análisis del coste-beneficio busca el beneficio neto de la formación, para lo que compara los costes con los beneficios aplicando la siguiente fórmula:

$$\text{Total beneficio} - \text{total costes} = \text{beneficio neto}$$

- Por otro lado, el retorno de inversión calcula la rentabilidad indicando el beneficio neto que retorna por la inversión realizada generando un índice de rentabilidad:

$$\text{ROI} = \frac{\text{Beneficios netos}}{\text{Costes}} \times 100$$

El cálculo de la rentabilidad de la formación ofrece una información altamente útil para la toma de decisiones y la legitimación de nuestros programas a ojos de entidades financiadoras, auditorías, inspecciones u órganos directivos.

3. EJEMPLOS PRÁCTICOS

A continuación se muestran algunos ejemplos prácticos sobre la aplicación de posibles indicadores para una evaluación de impacto de acciones formativas. Se pretende que el lector pueda usar estos ejemplos como guía para diseñar una evaluación del impacto en su contexto profesional.

3.1 Post-título en Liderazgo para la gestión de la calidad

Post-título en Liderazgo para la gestión de la calidad		
Más información	https://www.educacioncontinua.usach.cl	
Horario	Tardes	
Perfil alumnado	Profesionales de la educación que aspiran a ser directores/as, docentes	
Objetivo	Formar directores/as de excelencia, poseedores de las competencias necesarias para optimizar la gestión escolar en sus instituciones, potenciando y acompañando prácticas docentes para mejorar, significativamente, el aprendizaje de los estudiantes de su centro educativo.	
Duración	304 horas	
Posibles indicadores de impacto	En las personas	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio en el empleo (% de participantes con cargos directivos antes y después) - Cambio en el empleo por género y pertenencia a grupos vulnerables
	En las organizaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora del aprendizaje (concretado en resultados en pruebas de competencias básicas) - Mejoras en el clima escolar (medido con instrumentos administrados al claustro de profesores/as de los centros de los participantes) - Aplicación del proyecto de mejoramiento (trabajo de titulación), indicadores pertinentes al tipo de proyecto - Eficiencia en el consumo de los recursos (variación del gasto de recursos por semestre, por asignatura o por área)

En este primer ejemplo sobre un título de posgrado para futuros directivos escolares se observa como los impactos previstos versan sobre todo en la organización escolar en la que los estudiantes vayan a desarrollar su actividad como directivos. Mientras que a nivel individual se pueden esperar cambios de empleo, gracias a la mejor cualificación, a nivel organizativo, un profesional formado en habilidades directivas puede mejorar todo el funcionamiento de su organización al ocupar el cargo desde el cual se deciden el qué y el cómo de la actividad organizativa.


3.2 Curso sobre Prevención de Riesgos Laborales

Curso sobre Prevención de Riesgos Laborales		
Más información	https://cursosinem2019.es/c-curso-inem-2019-prevencion-de-riesgos-laborales-online	
Horario	Online flexible	
Perfil alumnado	Trabajadores o personas en activo que deben mejorar sus competencias sobre la gestión de los peligros y la salud en el puesto de trabajo	
Objetivo	Desarrollar las competencias necesarias para generar unos espacios de trabajo saludables a nivel físico y emocional mediante el conocimiento de los requisitos legales que regulan la actividad laboral.	
Duración	50 horas	
Posibles indicadores de impacto	En las personas	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor satisfacción laboral - Menor riesgo de padecer accidentes - Mejor predisposición a cambios
	En las organizaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución de las bajas laborales - Aumento de productividad general y colectiva - Disminución de la rotación interna de la empresa a causa de bajas laborales - Disminución de la inversión en formación de acogida a nuevos trabajadores suplentes

La formación en prevención en riesgos laborales debe tener unos impactos muy claros a nivel personal y organizativo. Por un lado, por la esperada disminución de bajas laborales según el tipo de empleo en que se realice la acción formativa. Asociado a lo anterior, también se eliminarían o disminuirían otros gastos relacionados con las bajas laborales como pueden ser la selección y formación de nuevos trabajadores. En términos generales, un mayor conocimiento del entorno laboral debería mejorar el clima, así como la productividad al estar capacitada la fuerza de trabajo para desarrollar sus funciones de manera más segura.

4. RETOS DE LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN CONTINUA EN LAS UNIVERSIDADES

Vemos que todo lo que rodea a la evaluación de impacto en la formación es complejo y requiere de un trabajo exhaustivo que no siempre encuentra en las organizaciones un espacio favorable para su desarrollo.



Identificamos ahora algunos retos ante los cuales se encuentra toda propuesta formativa que pretenda generar rentabilidad en la organización. Cano (2015) identifica cuatro dificultades tradicionales: por un lado, la falta de diseños evaluativos globales realizados ya desde el momento en que se gesta el programa formativo. Por otro, y asociado a la falta de diseños, identifica la falta de presupuesto ya que al planificar no se suelen contemplar las horas que se dedicarán a la evaluación. La tercera dificultad estriba en que las evaluaciones de transferencia e impacto necesitan una aproximación longitudinal que por lo general supera las perspectivas temporales de las personas que financian los programas formativos. La cuarta dificultad a superar, que de alguna forma engloba todas las anteriores, sería “la falta de cultura evaluativa, como conjunto de principios y de prácticas para la revisión constante de nuestro quehacer profesional individual y colectivo” (Cano, 2015, p.111). A estos retos cabe añadir uno más: la dificultad de identificar unidades de medida válidas, o indicadores medibles, para evaluar el impacto; en las instituciones sin ánimo de lucro este reto es aún mayor, sobre todo al contrastarlo con la realidad de las empresas donde buena parte de la formación busca una mejora de la productividad, lo que facilita la identificación de indicadores económicos. Cano (2015) propone el Return on Expectations (ROE) como un posible complemento al tradicional Return on Investment (ROI) para aquellas organizaciones con dificultades para encontrar indicadores de tipo monetario y vinculados a la inversión.

5. CONCLUSIONES

La evaluación del impacto aporta información muy relevante sobre la utilidad real de la formación realizada y sobre el sentido de la inversión. Pero es un reto difícil para muchas organizaciones. La complejidad de evaluar el impacto reside en el hecho que la evaluación se centra en el análisis del impacto de un sistema de formación dentro de un sistema organizativo general. Esto supone que hay que tener en cuenta otros múltiples sistemas que coexisten con la formación y pueden afectar los resultados (Brinkerhoff, 2005; Nickols, 2005; Wang y Wang, 2005). Además, para obtener una evaluación objetiva, la medición de la mejora en los resultados organizativos suele requerir un estudio longitudinal y, también la participación de los empleados formados, sus superiores o colegas, y la dirección de la organización. Esto aumenta la complejidad, ya que es necesario crear dispositivos ágiles para la participación de diferentes agentes a lo largo del tiempo (Leung, 2006). No obstante, si se consiguen identificar indicadores válidos sobre los resultados de una acción formativa -en términos de efectos en la organización- y se logran aislar el resto de efectos, la medida de dichos indicadores aporta información con mucho potencial para la organización; una información que justifica la inversión en formación.

Las potencialidades de la evaluación del impacto son muy amplias y sus beneficios pueden ser importantes a nivel micro y a nivel macro. Aunque también comporta algunas dificultades, que aumentan en el caso de las universidades, al no tener acceso directo a los resultados de sus clientes, sean las empresas o los profesionales. Este es un reto tanto para las organizaciones que invierten en formación como para las universidades que gestionan una oferta formativa útil y de calidad.



Referencias

Aragón-Sánchez, A., Barba-Aragón, I., Sanz-Valle, R. (2003) Effects of Training on Business Results, *International Journal of Human Resource Management*, 14 (6). 956-980.

Billorou, N., Pacheco, M., & Vargas, F. (2011) Guía para la evaluación de impacto de la formación. Oficina Internacional del Trabajo [OIT], CINTTTERFOR. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5681>

Bravo Echevarría, B., Fernández Peña, C. L., & Mainegra Fernández, D. (2017) La evaluación de impacto del proceso de formación de profesores. *Mendive. Revista de Educación* 15(1), 41-56. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962017000100004&script=sci_abstract&tlng=en

Brinkerhoff, R.O. (2005) The success case method: a strategic evaluation approach to increasing the value and effect of training, *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 86-101.

Bueno, C. R. (2002) La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/5003>

Cano, E. (2015) Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educación*, 51(1), 109-125. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/287037>

Eguiguren, M.; Llinàs, X.; Pons, O. (2006) In-company training in Catalonia: organizational structure, funding, evaluation and economic impact. *International Journal of Training and Development*, 10(2), 140-163.

Gairín Sallán, J. (2010) La evaluación del impacto en programas de formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 0019-43. Disponible en: https://www.mesacts.com/wp-content/uploads/2018/04/REICE_Las-competencias-socioemocionales-como-factor-de-calidad-en-la-educaci%C3%B3n.pdf#page=20

Gertler, P. J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. (2016) Impact evaluation in practice. The World Bank. Disponible en: https://siteresources.worldbank.org/EXTHDOFFICE/Resources/5485726-1295455628620/Impact_Evaluation_in_Practice.pdf

Goldstein, M. (2010) An introduction to impact evaluation. World Bank Presentation PRMPR. World Bank, Washington, DC. Disponible en: http://siteresources.worldbank.org/INTARD/Resources/335807-1236361651968/An_introduction_to_Impact_Evaluation_ARD_week_march09.pdf

Kenney, J., & Donnelly, E. (1972) Manpower training and development. *Industrial and Commercial Training*, 4(11), 524-526.

Nickols, F.W. (2005) Why a stakeholder approach to evaluating training. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 121-134.

OECD. (2006) Outline of principles of impact evaluation, Part I Key Concepts. International Workshop on Impact Evaluation for Development, 15 November 2006 – Hosted by the World Bank and the DAC Evaluation Network. Disponible en: <http://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/internationalworkshoponimpactevaluationfordevelopment15november2006-hostedbytheworldbankandthedacevaluationnetwork.htm>

OIT / CINTERFOR. (2019) Guía para la evaluación de impacto de la formación profesional ¿Qué se entiende por evaluación de impacto? OIT, Oficina Internacional del Trabajo. [ONLINE] Disponible en: <http://guia.oitcinterfor.org/conceptualizacion/que-se-entende-evaluacion-impacto>

Pineda, P. (2000) Evaluación del impacto de la formación de las organizaciones. *Educar*, (27), 119-133. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/viewFile/20737/20577>

Rogers, P. (2014). Overview of Impact Evaluation. Methodological Briefs: Impact Evaluation 1, UNICEF Office of Research, Florence. Disponible en: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_1_overview_eng.pdf

Tejada Fernández, J., & Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-15. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412007000200004&script=sci_arttext

Wang, G.G. & Wang, J. (2005) HRD Evaluation: Emerging market, barriers, and theory building, *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 5-15.



**CINCO DESAFÍOS
DE LA ACADEMIA
FRENTE AL
DESARROLLO
SOSTENIBLE⁵**



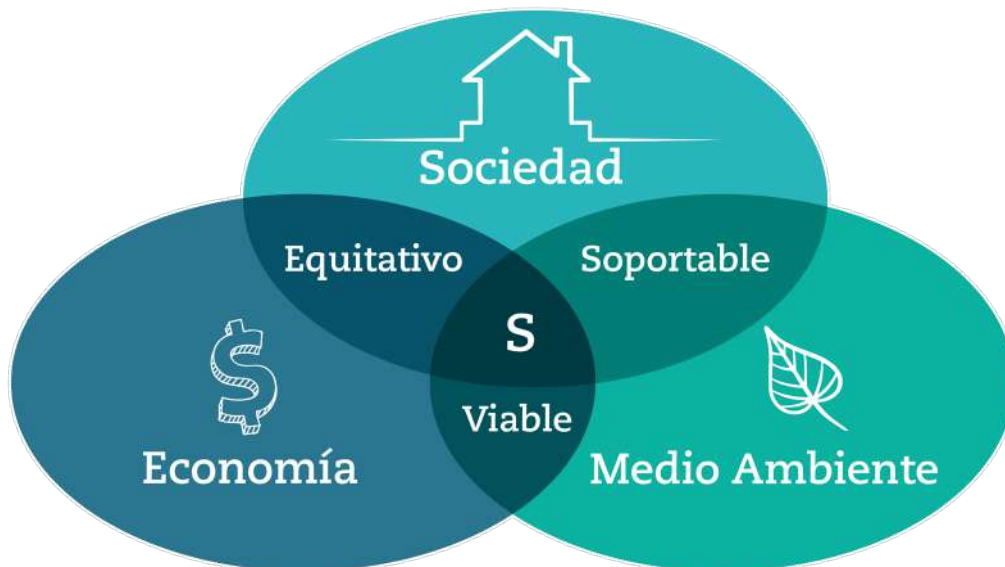
**1. ¿QUÉ ENTENDEMOS
POR DESARROLLO
SOSTENIBLE?**

Han transcurrido 32 escasos y veloces años desde que el informe de Naciones Unidas, “Nuestro Futuro Común”, liderado por la ex Primera Ministra noruega, Gro Harlem Brundtland, pusiera en el centro de la agenda mundial de desarrollo el concepto de Desarrollo Sostenible. La siguiente es la definición que este texto ofrece sobre Desarrollo Sostenible: “Está en manos de la humanidad hacer que el desarrollo sea sostenible, duradero, o sea, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (Naciones Unidas, 1987; p. 23)

Bien vale la pena reflexionar sobre por qué ha surgido la pregunta por la sostenibilidad, como la pregunta central que hoy encabeza la agenda mundial de desarrollo.

Mi visión personal es sencilla al respecto. En la era preindustrial (hasta hace poco más de 300 años), podemos decir que existía un alto grado de simbiosis entre el hombre y la naturaleza, mediada por el trabajo. Esto se traducía en un razonable nivel de equilibrio y armonía entre estos tres elementos: a) el hombre se autorealizaba como ser humano a través del trabajo; b) mediante el trabajo, a su vez, el ser humano cuidaba, protegía, y transformaba la naturaleza; c) y, finalmente, la naturaleza le retribuía al ser humano proveyéndolo de medios para su subsistencia. Eran relaciones de cooperación. Si lo miramos más ampliamente, podemos decir que existía una relación simbiótica y equilibrada entre la sociedad (el hombre), la economía (el trabajo), y el medio ambiente (la naturaleza), fundamento esencial de lo que hoy conocemos como Desarrollo Sostenible (Ver Gráfica 1).

Gráfica 1. Desarrollo Sostenible



Fuente: Portal Académico CCH.

⁵ Transcripción adaptada de la conferencia ofrecida por el autor en el XXIII Encuentro Internacional RECLA, el 18 de octubre de 2018, en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Colombia.

⁶ Estudios de Filosofía y Letras en el Seminario Mayor y en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Egresado del Primer Diplomado Iberoamericano en Formación de Formadores en Responsabilidad Social Empresarial, servido por el PNUD y la Red Iberoamericana de Universidades por la Responsabilidad Social Empresarial REDUNIRSE

Eran épocas en las que, como dice Al Gore (2006), “la gente pertenecía a la tierra (la Pachamama), no la tierra a la gente”, como ocurre hoy. La era industrial rompió estas simbiosis y armonía, sustituyendo las relaciones de cooperación por relaciones de competencia (Ver Gráfica 2).


Gráfica 2. La Gran Distorsión de la Civilización Industrial



Fuente: Elaboración Propia.

De esta manera, la civilización tomó camino hacia un escenario caracterizado por tres rasgos fundamentales: a) las relaciones entre la sociedad y la economía se tornaron de naturaleza especulativa y consumista, al punto que ya no hay sociedades sino mercados, y ya no tenemos ciudadanos sino consumidores; b) las relaciones entre la economía y el medio ambiente se tornaron de naturaleza utilitarista y, por lo tanto, depredadoras; y c) las relaciones entre la sociedad y el medio ambiente se tornaron hostiles mutuamente: una sociedad dominadora de la naturaleza, desarraigada de ésta, y un medio ambiente cada vez más insoportable para la vida y el bienestar de los seres vivos.

Este conjunto de rasgos es lo que he denominado la gran distorsión de la civilización contemporánea. Y es ésta distorsión precisamente la que está en la raíz de todos los problemas medioambientales y espirituales de las sociedades actuales. Hijos naturales de esta distorsión son las utopías que la sociedad llegó a asumir mansamente. Las dos utopías centrales de la era industrial han sido: a) creer que el desarrollo es crecimiento; y b) creer que el crecimiento puede ser ilimitado. Ambas utopías están siendo revisadas a fondo actualmente. Para ilustrar lo relativo a la primera utopía, basta, por ejemplo, observar cómo la Unión Europea está implementando, a partir del trabajo liderado por los economis-



tas Joseph Stiglitz y Amartya Sen, una medición del desarrollo más integral (con variables económicas, sociales y ambientales), que en los próximos años sustituirá el actual PIB, cuya formulación conceptual se considera ya obsoleta, precisamente por confundir desarrollo con crecimiento. Y sobre el crecimiento ilimitado baste referirse al trabajo realizado por el MIT en la década de 1970 y, más recientemente, en la primera década del presente siglo, trabajo titulado precisamente “Los Límites del Crecimiento”. El economista Serge Latouche (2011) lo ilustra, a su vez, con un toque contundente de humor cuando dice: “quien crea que un crecimiento ilimitado es compatible con un planeta limitado, o está loco o es economista”. Achim Steiner, Director del PNUMA, lo reitera desde otra perspectiva: “El modelo económico de los últimos dos siglos, basado en el consumo sin pagar el costo de las externalidades ambientales, simplemente no es viable en un planeta con 7 mil millones de personas” ¿Son tres, en lugar de dos? Y, si se quisiera una referencia más, encuentro pertinente la visión de la iglesia católica

El actual modelo de desarrollo en América Latina promueve y prioriza el crecimiento económico por encima de las demás dimensiones que implica la noción de desarrollo, en especial la sostenibilidad del medio ambiente, la equidad, la justicia social y el respeto a los derechos humanos (CISDE, 2009; p. 2)

¿Y en el mundo? Además, ¿puede esta situación revertirse? Por supuesto que sí. Urge revertirla. Urge revisar utopías suicidas y recuperar unas relaciones armónicas y de cooperación sociedad-economía-naturaleza. Y no se trata de un retroceso nostálgico a estadios de desarrollo preindustriales. El Desarrollo Sostenible es la respuesta y, por fortuna, disponemos ya de una visión bastante robusta y detallada sobre cómo restablecer el equilibrio perdido entre la creación de capital económico, la creación de capital natural, y la creación de capital social, en todas las actividades humanas, desde el ámbito de lo individual, hasta los ámbitos comunitario, público, y organizacional. Frente a este cambio de escenario, que dejan atrás conceptos tan preciados de la era industrial como el PIB, la competitividad, y muchos otros, la Academia enfrenta, a mi parecer, al menos cinco desafíos relevantes.

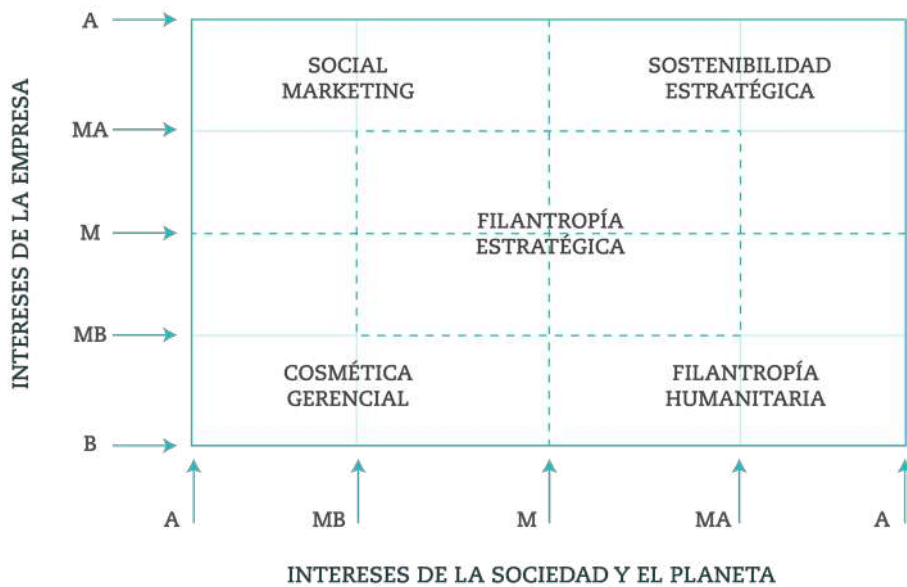
2. PRIMER DESAFÍO: LO ESTRATÉGICO

La sostenibilidad ha sido declarada como la prioridad número uno de la agenda mundial de desarrollo, por parte de Naciones Unidas. En coherencia con esta directriz, se desarrollaron los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible, que reemplazaron a los conocidos y ya, bien o mal, superados Objetivos del Milenio.

Pero asumir la sostenibilidad como eje estratégico de la organización requiere una visión integral y profunda y, desafortunadamente, muchas organizaciones y universidades se están quedando en simples iniciativas, muchas veces de naturaleza cosmética y, en todo caso, desarticuladas y de bajo impacto. Al respecto, se encuentra orientador el esquema presentado en la Gráfica 3. En ella, y mediante la aplicación de dos variables (intereses de la empresa e intereses de la sociedad, podemos tipificar cinco orientaciones básicas que permiten monitorear críticamente el panorama: 1) iniciativas meramente cosméticas; 2) iniciativas de marketing social; 3) iniciativas de filantropía humanitaria; 4) iniciativas de filantropía estratégica; y, finalmente 5) enfoques de sostenibilidad estratégica propiamente dichos. Abundan

los ejemplos de cada uno de estos enfoques. Pero, sin lugar a dudas, solo cuando las organizaciones o universidades alcanzan el nivel cinco, estamos hablando un lenguaje serio en términos académicos y de negocios.

Gráfica 3. Tipología de Iniciativas de RS/Sostenibilidad



Fuente: Elaboración Propia.

Una buena pista, para orientarse en esta dirección correcta, nos la ofrece el modelo de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) desarrollado por Ausjal (2019), y que se puede observar en la Gráfica 4. Allí se observa fácilmente en este modelo que la sostenibilidad es un asunto transversal a la organización universitaria y que, por lo tanto, debe implicar rediseños y reenfoques en absolutamente todas las áreas.

Gráfica 4. Modelo de RS/Sostenibilidad

POLÍTICAS Y PROCEDIMIENTOS	DOCENCIA	INVESTIG.	PROY. SOC.	GESTIÓN	AMBIENTE
		principios éticos	proyectos	Talento Humano	
PROCESOS	- Reflexión y análisis crítico - Experiencia vivencial	- Socialización - Interacción de conocimientos	- Aprendizaje de los actores involucrados - Interacción con otros actores sociales - Articulación disciplinaria	- Clima organizacional - Participación - Inclusión	- Educación ambiental
PRODUCTOS	- Egresados socialmente responsables	- Incidencia en la sociedad - Aporte de conocimiento y propuestas		- Cultura de la transparencia y la mejora continua	- Cultura del cuidado de las personas y del ambiente
	IMPACTO EDUCATIVO	IMPACTO COGNOSCITIVO	IMPACTO SOCIAL	IMPACTO ORGANIZACIONAL	IMPACTO AMBIENTAL

Fuente: Ausjal (2019)

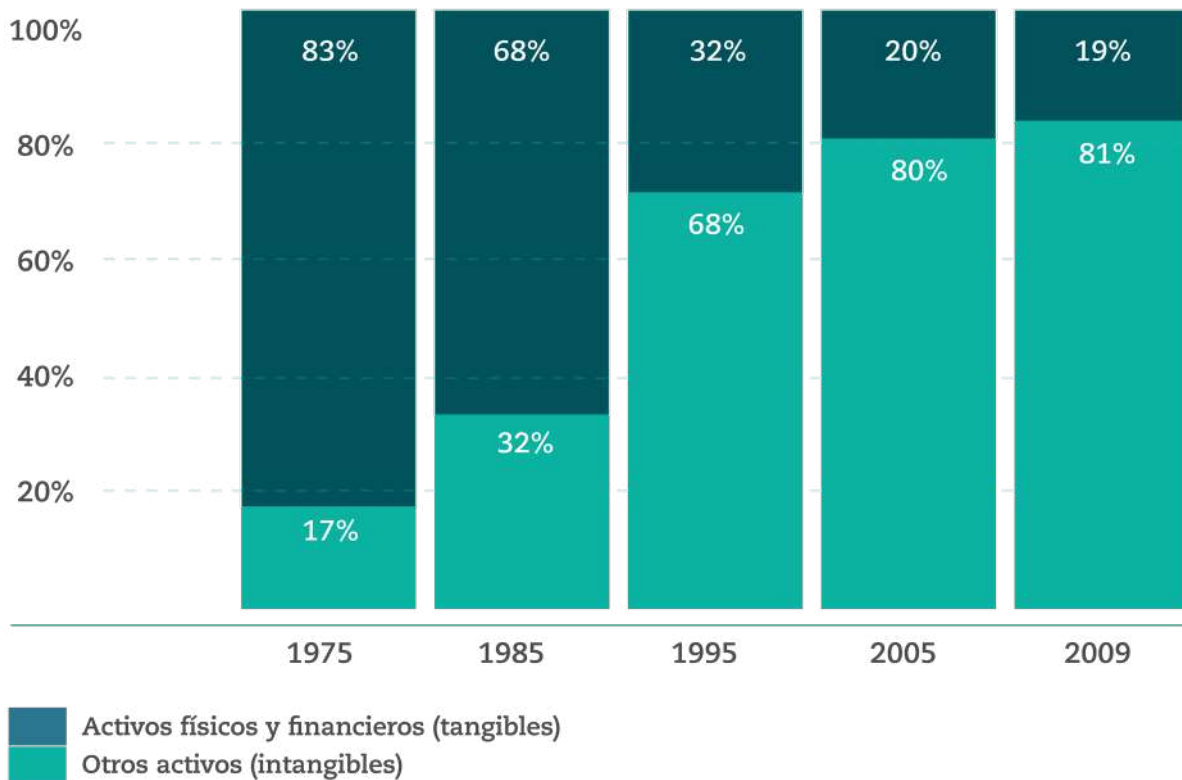
Por lo anterior, no basta ya con abordar la responsabilidad social y la sostenibilidad (RS&S) como una Opción Adicional: un pregrado, un posgrado, una investigación, una oferta de extensión, etc., sobre el tema. No. RS&S debe ser asumida como La Opción Estratégica central de la Academia. Siendo así, urge intervenir y rediseñar integralmente su modelo de gestión, sus mallas curriculares, sus protocolos de investigación, su enfoque y oferta en proyección social y formación continua.

3. SEGUNDO DESAFÍO: LA INNOVACIÓN

Para encarar acertadamente una estrategia de sostenibilidad, lo primero es entender que el Desarrollo Sostenible surge como respuesta civilizatoria global a los nuevos y complejos escenarios que las sociedades contemporáneas están enfrentando. Digamos para entenderlo, de una manera simple, que no estamos viviendo una época de cambios, sino que estamos viviendo un cambio radical de época. Es la disrupción como ethos contemporáneo. Klaus Schwab, fundador y director del Foro Económico Mundial, lo dice con claridad: “Nos encontramos al principio de una revolución que está cambiando de manera fundamental la forma de vivir, trabajar y relacionarnos unos con otros”.

Para dimensionar la radicalidad del cambio que estamos viviendo, se invita a analizar la Gráfica 5. Allí se analiza el valor de mercado de las empresas indexadas en el conocido Standard & Poors 500. Y, más específicamente, se analizan y grafican los factores generadores de su valor de mercado y su evolución en el tiempo.

Gráfica 5
COMPONENTES DEL VALOR DE MERCADO STANDARD AND POORS 500



Fuente: Ellen MacArthur Foundation.

Podemos así observar cómo, hacia 1975, la relación era la siguiente: 83% del valor de mercado lo generaban los activos físicos y financieros, es decir, los activos Tangibles o cuantitativos; y sólo el 17% estaba determinado por los otros activos, llamémoslos activos Intangibles o cualitativos. Esta relación empieza a cambiar aceleradamente con el paso de los años y, sólo tres y media décadas después, para 2009, ya la relación era exactamente inversa: el 81% del valor de mercado estaba siendo apalancado en activos Intangibles y sólo el 19% en activos Tangibles.

Ahora bien: ¿cuáles son los otros activos diferentes a los financieros y físicos, y que nosotros llamamos intangibles? Es simple hacer la lista: reputación corporativa, conocimiento (know-how), clima laboral, satisfacción y lealtad de los clientes, red de relaciones, perfil de riesgos, gobernanza, etc. Son estos activos el terreno en el que se juega hoy en día el éxito de las organizaciones. Y son justamente estos los activos para cuya gestión están menos preparados nuestros gerentes y dirigentes y para lo que los currículos vigentes ofrecen menos respuestas. Es éste el tipo de escenario que la literatura gerencial ha tipificado ya como ambientes VUCA (Vuca, en inglés), es decir, ambientes estratégicos caracterizados por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad.

Todo cambio de época es un cambio de reglas y una vuelta a cero, todo lo cual conforma el gran desafío de innovación que hoy confronta la Academia. ¿Está la organización universitaria preparada? Schwab (2016) no es optimista y anota al respecto:

La evidencia con que contamos hoy en día, sin embargo, indica que los incentivos de carrera y las condiciones de financiación en las universidades favorecen actualmente los programas de investigación conservadores y graduales por encima de los programas audaces e innovadores. (p. 12)

La transición, entre los actuales y obsoletos modelos de desarrollo economicistas, heredados de la era industrial, al servicio de los cuales ha estado la organización universitaria, hacia modelos de Desarrollo Sostenible, nos está exigiendo dosis superlativas de innovación. Le corresponderá a la organización universitaria encarar este desafío, empezando por reinventarse a sí misma.

Quizás, por ejemplo, ha llegado el momento de que la docencia sea sustituida por la investigación como eje estructurante de la Academia. Y que, por igual razón, la extensión pase, de gravitar en torno a la docencia, a gravitar en torno a la investigación, junto con la misma docencia, en su articulación con la sociedad y las organizaciones, para producir soluciones nuevas a problemas nuevos por doquier.

4. TERCER DESAFÍO: EL RETORNO A LO HUMANO

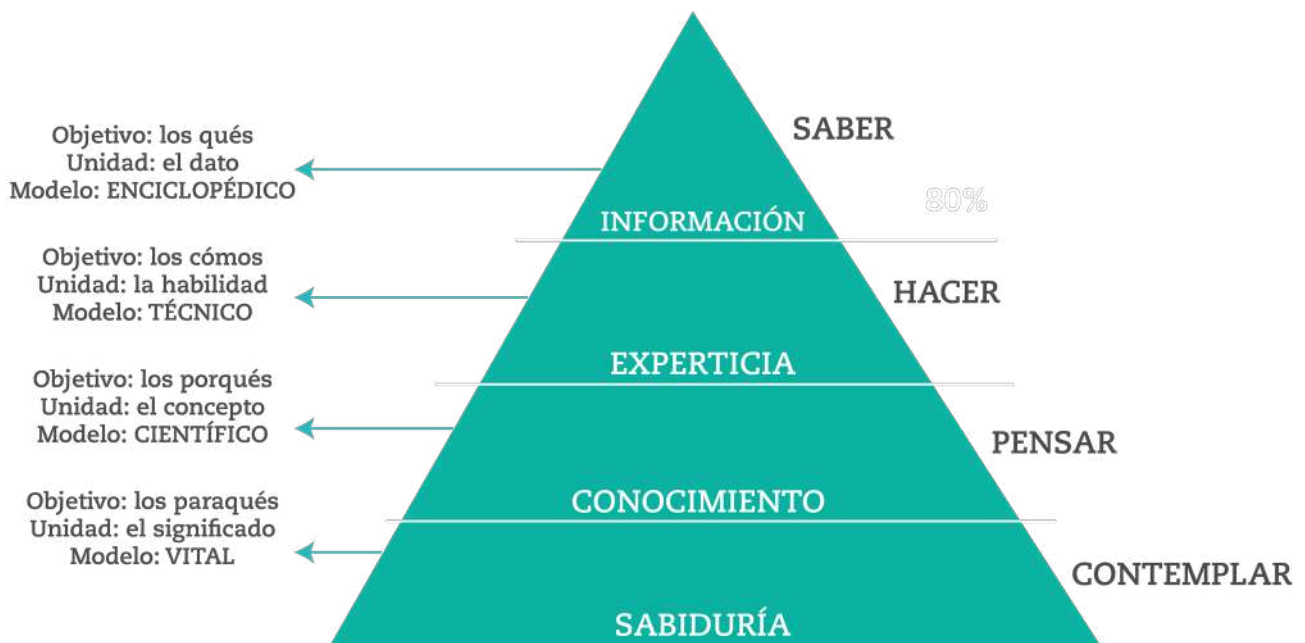
Ahora bien, las claves de la innovación no están en el capital ni en la tecnología, como ya lo sugería el mismo gráfico relativo a Standard and Poors 500. Están en lo humano. De ahí que sea necesario abandonar los modelos de formación tecnocráticos y fragmentados disciplinariamente y asumir a fondo el desafío de una forma-

ción humana, holística, integral y humanizante, como ocurrió en los orígenes de la institución universitaria. Como lo anota Schwab (2016), en la obra citada:

No hay que olvidar que la época en la cual vivimos actualmente, el Antropoceno o era humana, constituye la primera vez en la historia del mundo en que las actividades del hombre son la fuerza principal en la formación de todos los sistemas de vida en la Tierra. (p. 20)

Para ello, hay que empezar por entender la naturaleza del ser humano y su desarrollo. En la Gráfica 6 se ilustra lo que, al modo de ver del autor, son los estadios del desarrollo humano. Y, como podrá observarse, nuestro sistema educativo se ha centrado en los estadios más básicos (asimilación de información, la ‘educación bancaria’ que llamaría Paulo Freire, y el desarrollo de habilidades y destrezas).

Gráfica 6. Estadios del Desarrollo Humano



Fuente: Elaboración Propia.

Digamos que la institución universitaria, y quizás sólo ésta dentro del sistema educativo, han incursionado tímidamente en el tercer estadio, el científico, el de la creación de conocimiento; sin embargo, de una manera marginal y conservadora, como ya lo anotamos. Por eso hemos terminado con una sociedad llena de personas informadas e ilustradas, pero totalmente incapaces de plantearse y ofrecer respuesta a las cuestiones fundamentales de la existencia y del mundo. Allí, entre otras razones complementarias, radica la esencia de la crisis ética que afecta a toda la sociedad, empezando por esas élites ilustradas. Así, tristemente, el sistema educativo ha terminado produciendo verdaderos ‘Frankensteins’ del conocimiento: seres humanos con cerebro pero sin alma; seres humanos superdesarrollados tecnológica y científicamente, pero en un estado deplorable de subdesarrollo humano.

Resultan pertinentes dos observaciones adicionales:

- En los estadios bajos del desarrollo humano (información y habilidades), los sistemas educativos solo son viables bajo un modelo de enseñanza (profesor-alumno), que es bastante ineficiente. Sólo en los estadios superiores (ciencia y sabiduría), pero especialmente en este último, se da espontáneamente el paso de procesos de enseñanza a procesos de aprendizaje. Estos últimos son procesos autodirigidos y automotivados por naturaleza, y de alta eficiencia en consecuencia.

- En los estadios bajos del desarrollo humano (información y habilidades), y por la misma razón, la cultura, por lo tanto, sólo se transmite y reproduce, sin experimentar transformaciones sustanciales. Y sólo en los estadios superiores (ciencia y sabiduría), la cultura se transforma. De ahí que encarar transformaciones radicales, como las que la sociedad actual nos exige, sólo resulta posible elevando el impacto de los procesos educativos a estadios del desarrollo humano poco o nada explorados hasta ahora por nuestro sistema educativo.

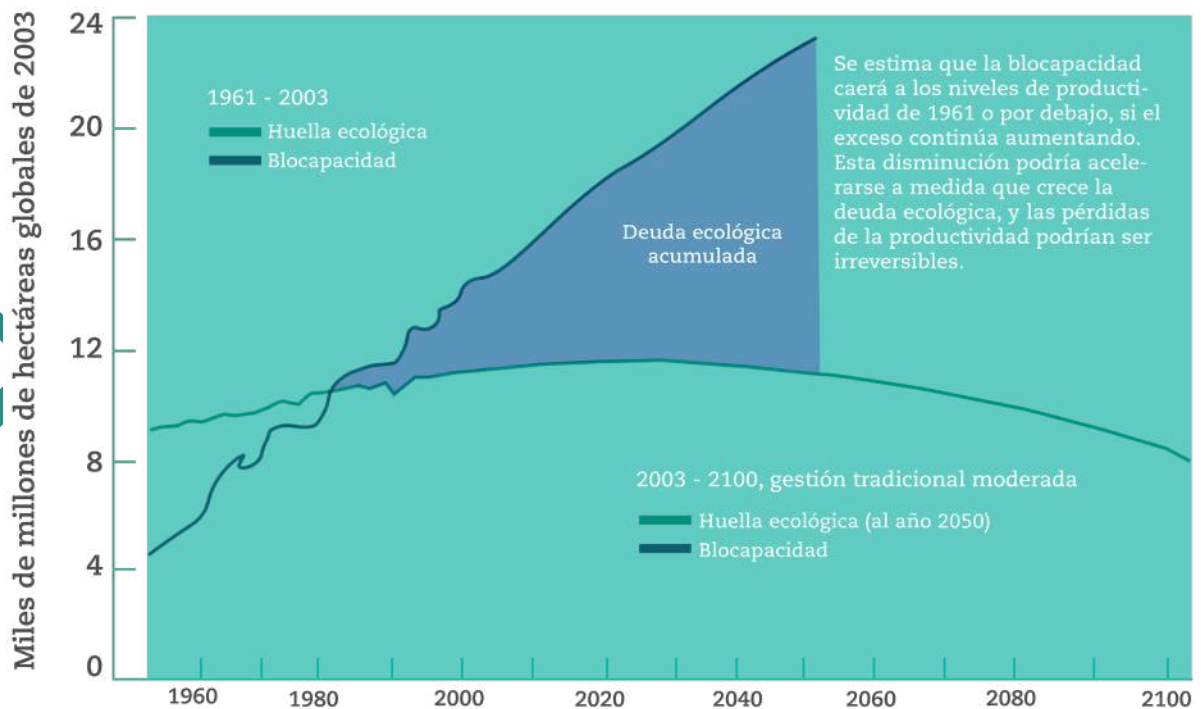
Ilustrémoslo con un ejemplo revelador: las conocidas Pruebas Pisa (Programme for International Student Assessment) de la OCDE. ¿Qué miden estas pruebas? Tres componentes: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica. ¡Competencias! Léase: habilidades (segundo estadio del desarrollo humano). Algo positivo: no evalúan información (primer estadio). Evalúan competencias, es decir, habilidades, pericia y aptitudes para resolver problemas. Pero, va una pregunta: ¿y dónde quedan asuntos tan fundamentales como: la ética, la solidaridad, la compasión, la visión del mundo, la visión socio-política, el desarrollo emocional y un interminable etcétera? En esta visión del desarrollo, no tienen relevancia y la institución universitaria lo ha aceptado mansamente por siglos, aunque en sus orígenes fue diferente. Ello explica fácilmente cómo, detrás de las grandes crisis y conflictos del mundo (Wall Street y su crac de 2008 en EE. UU., Interbolsa en Colombia, para sólo poner dos ejemplos), siempre han estado ejecutivos 'brillantes', egresados de las mejores universidades. ¡Dolorosa paradoja!

5. CUARTO DESAFÍO: EL RETORNO A LA NATURALEZA

Dos hechos originan este cuarto desafío que enfrentan la sociedad contemporánea y sus múltiples actores:

- Los gigantescos desafíos ambientales. Una sola Gráfica como la 7, basta para ilustrar lo que ha venido sucediendo en nuestras naciones. Como se observa, desde la última década del siglo anterior, hemos puesto a nuestro planeta en condición de déficit ambiental crónico y creciente. Ello significa que nuestros modelos de desarrollo han llevado a que la huella ecológica supere la biocapacidad del planeta, la cual, actualmente, es ya menguante. De ahí las severas consecuencias que estamos confrontando: calentamiento global, escasez crítica de recursos clave, pérdida masiva de hábitats y biodiversidad hasta el punto de dar inicio a la sexta extinción masiva de especies, primera ocasionada por la especie humana, etc.

Gráfica 7. Deuda/Déficit Ecológicos



Fuente: WWF. Informe Planeta Vivo, 2008, pág. 22.

- Los avances en las ciencias de la vida. Estos están actuando como uno de las más potentes direccionadores de lo que ha dado en denominarse 'la cuarta revolución industrial'. Bajo una mirada tecnológica y científica, son sencillamente deslumbrantes. Pero nos ponen en el umbral de lo sagrado: la vida, incluida la vida humana. Y, si a estos deslumbrantes avances, agregamos los similares logros alcanzados y en desarrollo en el terreno de la informática, asociados a la inteligencia artificial, la robotización, el big data, etc., los riesgos y oportunidades se magnifican exponencialmente.

La academia toda debe, por tanto, sentirse interpelada por estas realidades. Y no se trata de asuntos tan simples, aunque bondadosos y quizás necesarios, como convertir los campus universitarios en aulas ambientales. Hay demandas más relevantes como el desarrollo de las capacidades humanas e institucionales necesarias para discernir y dirimir acertadamente los innumerables dilemas éticos, políticos y económicos que estas nuevas realidades plantean a la sociedad y a las organizaciones.

Siendo así, urge en la institución universitaria repensar todos aquellos saberes que median la relación del hombre con la naturaleza. Algunos, para ilustrar: las ciencias de la vida, las ciencias del clima, las ciencias del agua, las ciencias de la tierra, los saberes asociados a la infraestructura, las ciencias agrarias, las tecnologías de la logística y el transporte, etc. Repensarlos significa reconfigurarlos a la luz de los imperativos del Desarrollo Sostenible, y de un modelo humano, holístico, integral y humanizante de formación y gestión.

6. QUINTO DESAFÍO: UNA ACADEMIA ABIERTA

No es ningún secreto el carácter marcadamente endogámico que ha regido en la academia. A tal punto, que ésta ha sido una de las grandes ausentes en todo el desarrollo de los conceptos de responsabilidad social y sostenibilidad a nivel global, durante los últimos 30 años. A ello habría que sumarle la clásica rigidez estructural de la universidad, cercana al dogmatismo. Los tiempos exigen hoy una institución universitaria flexible y volcada hacia fuera. La universidad, hoy, tiene que ocurrir fuera de los tradicionales campus y de los tradicionales y rígidos modelos de formación. En contacto con la sociedad y con los problemas reales de las comunidades, los gobiernos y la organizaciones. Ricardo Mejía - expresidente de Coltejer, la mayor textilera colombiana - lo dice sin rodeos: “Si queremos una educación pertinente, la enseñanza deberá ser en los laboratorios y en las instalaciones de las empresas, ayudando (y, así, aprendiendo) a resolver problemas de la vida real”.

La pregunta a hacerse es simple: ¿está la institución universitaria preparada para dar este salto? Y la respuesta personal del autor es francamente pesimista. Pienso que, como en situaciones similares, las respuestas –que urgen- van a venir de fuera, de otros actores sociales, quizás no identificados todos aun y, quizás, ni reconocidos como actores educativos. Y ello significa que las respuestas, a los otros desafíos ya planteados, provendrán igualmente de otros actores sociales, poniendo a la institución universitaria en un escenario de crisis que ya empieza a insinuarse en el horizonte. Será necesario empezar por entender que los modelos de formación superior conocidos (tecnocráticos, cientificistas, rígidos, alejados de las demandas del entorno,...) están reventando a la vista de todos.

Un buen ejemplo, ilustrativo de las anteriores afirmaciones, puede encontrarlo el lector en la iniciativa Ècole 42. Esta iniciativa es realmente una escuela de ingeniería en desarrollo de software. Tiene sedes actualmente en París y San Francisco. Y, desde enero de 2019, tiene presencia en Colombia, con vistas a expandirse por Latinoamérica. Hasta acá, no parece haber novedad. Pero sigamos. Ècole 42 actúa en alianza con empresarios; en Colombia, representados en la Asociación Nacional de Empresarios (ANDI), y su modelo de negocios tiene varias características que vale la pena detallar:

- La operación funciona bajo una plataforma colaborativa empresarios-docentes-alumnos.
- La formación es con base en proyectos, todos propuestos o elegidos por empresarios (problemas reales a resolver), bajo un enfoque peer-to-peer.
- Los alumnos no pagan, lo hacen los empresarios.

Observemos cómo esta iniciativa incorpora casi todos los elementos que he venido enunciando y que difícilmente ofrece el sistema universitario tradicional:

- El eje articulador es la investigación (solución real a problemas reales, mediada por la tecnología de la información en este caso).
- Es un modelo de afuera hacia dentro.

- La docencia es un área de apoyo, complementaria y de soporte a la investigación.
- La función de extensión es la esencia del modelo de negocios y no una simple área funcional más.
- La vinculación laboral, al final de la formación, está casi asegurada desde el inicio.
- Los procesos y “programas” (debemos hablar mejor de proyectos) son totalmente flexibles, en forma acorde con la dinámica de la demanda externa.
- La formación es totalmente deslocalizada: puede ocurrir en cualquier lugar (la Escuela, la Empresa, el hogar, etc.). Es decir, no hay aulas.
 - El retorno de la inversión es claro desde la formulación misma del programa o proyecto de formación.

Este proyecto, totalmente disruptivo, ya fue objeto de la distinción WISE 2017 a la innovación educativa. ¿Veremos una explosión de este tipo de proyectos disruptivos en estos próximos años? ¿Cuál está siendo la reacción de la Academia tradicional?

Posición privilegiada para responder estos y otros interrogantes ostentan, al respecto, las áreas de Proyección Social y, dentro de éstas, las áreas de Formación Continua. La academia hoy, debe ocurrir por fuera de los campus, y estas áreas están llamadas a ser la punta de lanza. Y las alternativas son múltiples: alianzas, proyectos, agenda pública de desarrollo, agenda ciudadana, alianzas público-privadas, joint ventures, bonos de impacto, entre otras.

En resumen: una academia estratégicamente sostenible, innovadora, con rostro humano, aliada de la naturaleza y de la vida, y profundamente articulada con la sociedad. Estos cinco desafíos, si bien tienen características individuales propias, requieren de una mirada de conjunto, pues actúan sinérgicamente entre sí, y se potencian o neutralizan unos a otros.

7. UN PAR DE REFLEXIONES FINALES

Quisiera cerrar con dos reflexiones finales de fondo.

La primera reflexión: urge, no solo entender, sino asumir y actuar en consecuencia, que “...estamos en el umbral de un cambio sistémico radical...”, para citar, una vez más, la reciente obra de Schwab (2016). Y no podemos, parafraseando la frase atribuida a Einstein, pretender resolver problemas totalmente nuevos, pensando y actuando como en el pasado.

Una segunda reflexión: “...somos la última generación que puede cambiar el rumbo del planeta”, en palabras de Jeffrey Sachs (2018). O, si prefieren una versión más teleológica y con un prudente toque apocalíptico, les propongo la versión del Fondo Mundial para la Vida Silvestre (2018) en su último informe anual: “Somos la primera generación que tiene una concepción clara del valor de la naturaleza y del enorme impacto que ejercemos sobre ella. Bien podemos ser la última que pueda actuar para revertir esta tendencia”.

Por todo ello, tenemos en frente una gigantesca responsabilidad histórica con el planeta y con nuestra especie, y la historia nos juzgará por haberla asumido y haber actuado en consecuencia.

Referencias

Ausjal. (2009) Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social Universitaria Ausjal. Córdoba. Alejandría Editorial. 31.

CISDE. (2009) Impacto de la Industria Extractiva en América Latina. Análisis y pistas de acción. CISDE: Bruselas. 2.

Dannoritzer, C. (2011) Comprar, tirar, comprar. La historia de la obsolescencia programada. Barcelona: Arte France, Televisión Española y Televisió de Catalunya) video documental subtulado en castellano.

Gore, A. y Guggenheim, D. (2006) Una verdad incómoda EUA: (Paramount Classics y Participant Productions) video documental.

Mejía, R. (Junio 4 de 2018) Periódico El Colombiano. Colombia.

Naciones Unidas. (1987) Nuestro Futuro Común. New York: ONU. 23.

Sachs, J. (2018) Discurso en la sesión inaugural de la cumbre del Pacto Global por el Medio Ambiente. Semana Sostenible. Colombia.

Schwab, K. (2016) La cuarta revolución industrial. Barcelona: Penguin Random House) 8.

Steiner, A. (Octubre 24 de 2011) Entrevista para el Diario El Espectador. Colombia.

WWF. (2018) Informe Planeta Vivo 2018: apuntando más alto (WWF: Gland). 127.




**EXPERIENCIA DEL
ESTUDIANTE: UN
ASPECTO OMITIDO
EN EL DISEÑO DEL
PROCESO EDUCATIVO⁷**



1. ¿ORÍGENES DEL
CONCEPTO DE EXPERIENCIA
APLICADO A LA
ADMINISTRACIÓN

Desde luego que la palabra ‘experiencia’ no refiere a un concepto novedoso. Hacemos uso del término en nuestra vida cotidiana, como referencia a lo ‘vivido’ y ‘sentido’, que son precisamente las acepciones principales que se encuentra en los diccionarios. Para identificar quién se ocupó de su significado en un sentido más profundo, debemos retroceder más de dos mil años y llegar al propio Aristóteles, quien se interesaba por la experiencia y su vinculación con lo sensorial.



Rastreando en sus orígenes más relacionados con la economía y los negocios, encontramos que el famoso economista John Maynard Keynes aludió en 1936 a que los consumidores deciden sus compras basados en las ‘experiencias resultantes’. Pero son otros autores e investigadores, más enfocados en entender el comportamiento del consumidor, los que tiempo más tarde van a dar definiciones más precisas, apareciendo por primera vez la vinculación entre experiencia del consumidor y el aspecto emocional del consumo (Holbrook y Hirshman, 1982).

No obstante estos antecedentes, no es sino hasta el filo del siglo pasado cuando el concepto hace una aparición resonante en el mundo de los negocios, con la publicación casi simultánea de dos libros de gran impacto editorial: *The Experience Economy* de Pine y Gilmore (1999) y *Experiential Marketing* de Bernd Schmitt (1999).

El primero de ellos fue el que más resonancia logró. Pine y Gilmore (1999) aluden al paso de una economía basada en productos a otra más reciente basada en servicios para llegar finalmente a una economía basada en experiencias. No compramos productos por lo que son, tampoco servicios por lo que hacen por nosotros, sino experiencias en cuanto a cómo nos hacen sentir.

2. RAZONES DE SU ACTUAL VIGENCIA

A pesar de los éxitos editoriales antes citados, debió pasar un lustro más para que el concepto ocupara un lugar destacado tanto en el campo académico, como en el de la gestión de las organizaciones. Esa nueva y más vigorosa aparición se hizo bajo una nueva formulación, la de ‘Experiencia del Cliente’.

Dos cambios sociales que trajo el comienzo del nuevo siglo fueron determinantes para aquella nueva irrupción. Por un lado, una inédita crisis de confianza de escala global que se tradujo en la pérdida de confianza respecto a cualquier ‘voz oficial’, lo que incluyó la caída en la credibilidad en los medios en general y en particular en las formas de publicidad tradicionales. A esta tendencia se le sumó, en forma simultánea, el imparable fenómeno del desarrollo tecnológico, en especial su ubicuidad en la vida de personas, que ahora habitan en una nueva ‘sociedad en red’ (Castells, 2006). Estos dos fenómenos obligaron a las organizaciones a tomar una postura diferente respecto a la construcción de sus promesas de marca, típicamente planteadas de manera unidireccional, a través

⁷ Doctor en Ciencias Económicas (Universidad de Buenos Aires).
Director de Posgrados en Marketing Universidad de Salamanca (USAL) España. elaveglia@usal.edu.ar

de los tradicionales medios de comunicación masiva (Laveglia, 2013). En este contexto aparece un nuevo sujeto que cobra mayor relevancia como emisor dada su mayor credibilidad y que logra, mediante la tecnología, un alcance de su mensaje inédito hasta entonces. Este nuevo actor social se denomina ‘alguien como yo’.

Como consecuencia de esto, más importante que lo que la publicidad de una marca pueda prometer, lo que realmente hoy importa es lo que ‘alguien como yo’ experimentó y luego difundió en un espacio amplificado digitalmente.

3. FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS

La noción de experiencia ganó en solidez conceptual gracias a su vinculación con la psicología comportamental, fundamentalmente a través del trabajo de los premios Nobel 2002, Daniel Kahneman y Richard Thaler (2017). Ellos sentaron las bases de una disciplina denominada ‘Economía del Comportamiento’ (Behavioural Economics). Varios son los aportes del primero, aunque dos son particularmente relevantes con relación al concepto que estamos tratando: por un lado, la distinción entre experiencia y recuerdo, dado que no todo lo que se experimenta se recuerda, y por otro, el cuestionamiento a la racionalidad en la toma de decisiones de las personas (Kahneman, 1991, 2012; Kahneman y Tversky, 1979, 1999; Varey y Kahenman, 1992). El estudio sobre la toma de decisiones de los individuos que hicieron los anteriores investigadores permitió identificar heurísticas y sesgos cognitivos que son fundamentales al momento de explicar comportamientos que poco tienen de racionales (Thaler y Sunstein, 2008).

Posteriormente, el trabajo de investigadores provenientes de las neurociencias como el neurólogo Joseph LeDoux (1999), permitió encontrar una vinculación clave entre memoria y emociones: se recuerdan más los eventos que generan emociones.

4. ÁMBITOS DE APLICACIÓN

Los desarrollos teóricos anteriores fueron dando sustento a una nueva disciplina, el ‘diseño de experiencias’. Su espacio de aplicación más inmediato fue el relacionado con la experiencia del cliente, encontrando también un importante espacio específico de aplicación en el sector de la salud, con relación a lo que se conoce como ‘experiencia del paciente’.

La derivación del concepto al espacio digital tuvo un notable impulso en el mundo de los desarrolladores de software, lo cual llevó a crear nuevos roles especializados en el diseño de la experiencia del usuario, es decir, personas cuya tarea es asegurar una adecuada funcionalidad y usabilidad de las interfaces digitales con las que las personas interactúan.

5. APLICACIÓN EN EDUCACIÓN

Sin embargo, a pesar de estos antecedentes, en el mundo de la educación aún es poco lo realizado. Fueron los países anglosajones los más proclives a prestarle atención al tema y en particular fue el Reino Unido el lugar donde más se ha

avanzado, motivado tal vez por el impulso gubernamental a que las universidades compitan y sean medidas en este aspecto también. Australia es otro país con iniciativas e investigación realizadas sobre el tema.

Una pregunta interesante para formularse es: habiéndose avanzado tanto en el estudio de la experiencia en otros campos, ¿por qué no ha habido un avance simétrico en el campo de la experiencia del estudiante? Esto lleva a plantearse si se pueden extrapolar los principios de diseño usados en el mundo de la experiencia del cliente al de la experiencia del estudiante, o tal vez a una pregunta más básica: ¿el estudiante puede ser considerado un cliente?

6. ¿EL ESTUDIANTE ES UN CLIENTE?

En la práctica de la Administración de Empresas se constata que, a mayor satisfacción de un cliente, mayor probabilidad de que aquel vuelva y recomiende. Esto está comprobado empíricamente. En cambio, no hay evidencia de que scores más altos de satisfacción del estudiante impliquen mayores niveles de aprendizaje y desempeño académico (Gibbs, 2012).

Por otro lado, si se buscara a toda costa dar plena satisfacción al estudiante, se podría estar vulnerando el contrato explícito o implícito por el cual la institución educativa le debe aportar valor al alumno. Por lo anterior, creemos firmemente que el alumno no puede ser considerado un cliente en un sentido literal, aun cuando en la superficie pudiera haber similitudes con otros tipos de servicios, dado el pago que se pudiera realizar por la prestación.

Puede ser útil aquí hacer un paralelismo entre la vinculación individuo–institución de salud e individuo–institución educativa, dado el poder discrecional que se reservan ambas instituciones en algunos aspectos con relación a su actuación.

En el ámbito de la salud hacemos una distinción importante entre los aspectos asistenciales y los no asistenciales en la atención al paciente. Lo mismo podría pasar en educación con los aspectos académicos y los no académicos en el servicio al estudiante. En el primero de esos aspectos la institución se reserva aplicar su saber independiente de las preferencias del paciente o del alumno, según se trate.

Poniendo el foco en los aspectos no académicos, la experiencia del estudiante está más cerca de lo que entendemos por la experiencia de un cliente, con la desventaja para aquel de tener una dependencia cuasi monopólica de su ‘proveedor’. Pensemos por caso en los servicios administrativos, la biblioteca, la alimentación, la recreación, o los deportes, por citar algunos ejemplos.

Si bien a nuestro juicio la perspectiva simplista del alumno como cliente es errónea, no implica esto ignorar que muchas instituciones educativas han diseñado sus servicios en base al producto y no a la persona destinataria.

Desde luego que hay aspectos que para los estudiantes son fundamentales del servicio a recibir. Que las universidades lleven a cabo con eficacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que su prestigio facilite al alumno el acceso al ámbito

laboral respectivo, seguramente serán cuestiones esenciales para ellos. Pero los estudiantes también buscan otras cosas que tal vez no sean centrales, pero que muy probablemente potenciarán a las anteriores, como son un entorno de servicio que facilita el proceso educativo y actividades que permitan el desarrollo de la persona en otros planos: social, cultural, o deportivo.

7. DISEÑANDO EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

Siempre existirá una experiencia del alumno, haya sido diseñada intencionalmente o no, pero seguramente, dejarla librada al azar o solamente ocuparse de momentos parciales de dicha experiencia, como son los espacios curriculares, no sea la mejor opción.

El diseño de experiencias, sean estas de clientes, pacientes, ciudadanos, o alumnos, se hace siempre poniendo al individuo en el centro y para ello es fundamental escuchar su voz. Pero en educación el problema es que en la mayoría de las instituciones, el insumo del que se parte son encuestas que fueron diseñadas a partir de variables definidas en forma endógena, omitiendo la perspectiva de los destinatarios, y por lo tanto, midiendo aspectos que no son necesariamente importantes para el alumno y omitiendo momentos o circunstancias relevantes para él.

La educación tiene que ver con un proceso de enseñanza-aprendizaje que por aquella propia naturaleza es un servicio co-creado entre la institución y los estudiantes. Integrarlos es fundamental para el logro de mejores resultados.

Poner al alumno en el centro, es un desafío cultural para muchas organizaciones educativas, que se verán obligadas a trabajar de manera integrada y no en silos, y en general requerirá un cambio cultural que normalmente no se llevará a cabo naturalmente, si no es fuertemente guiado por una conducción que lo habilite y sostenga como propósito a ser logrado, superando la inmovilización por la que bregarán los defensores del status quo.

El alumno es diverso y deben contemplarse sus particularidades: área de estudio, género, edad, intensidad de dedicación (part/ full-time), nacionalidad, capacidades diferentes, modalidad de estudio (presencial/ a distancia), entre otros aspectos. Será imprescindible hacer un estudio de las cohortes para identificar los grupos relevantes, para los que se diseñará la experiencia. Será un grueso error diseñar la experiencia para un alumno genérico.

El solo hecho de tener un espacio de escucha, será beneficioso para la imagen de una institución percibida típicamente como distante y autosuficiente. Pero eso es solo el principio. Luego habrá que identificar qué aspectos de la experiencia del alumno son más importantes y dónde se producen los denominados 'momentos críticos' de la experiencia vivida.

Para ello hay que construir un camino o travesía del alumno que abarque las siguientes etapas: búsqueda, admisión, tránsito por espacios académicos, espacios híbridos (sociales, culturales, deportivos), espacios de servicio, graduación, y egreso.

Es importante abarcar hasta la experiencia del egresado, dado que su empleabilidad y progreso será una medida atribuible en un grado a la educación recibida. Conseguir un buen trabajo, también es parte de una buena experiencia del estudiante, que se retroalimentará a los potenciales ingresantes y sus familias. Como se ve, sobran motivos para llevar a cabo una iniciativa de experiencia del estudiante, dado que en función de su percepción holística (lo académico y los demás aspectos que hacen a su experiencia), se construirá una reputación que será mucho más creíble que lo que la propia institución se proponga difundir.

8. FALACIAS Y EQUÍVOCOS

Existen algunos preconceptos que juegan en contra de abordar de manera adecuada el tema que estamos tratando. Uno de ellos tiene que ver con la idea que de una institución educativa solo importa el servicio central que provee. Esta postura se sintetiza con la idea de que sólo importa la educación, y lo demás es accesorio. Nadie puede dudar que la educación es el valor central a proveer por este tipo de instituciones, sin embargo omitir otros aspectos no parece una postura acertada, más aún cuando resulta más que evidente que una experiencia integral positiva será un potenciador para alcanzar un proceso educativo de excelencia. Desde la perspectiva de un alumno, procesos administrativos burocráticos, tediosos, o inciertos tendrán un registro emocional negativo más contundente que el esfuerzo que le implique dedicar tiempo a la preparación de una materia, dado que considerará que el primero puede ser totalmente evitable.

Una variante de la postura anterior es la que podríamos caracterizar como 'darwinismo educativo', por la que debe 'sobrevivir' el más apto. Bajo esta postura poco importa remover obstáculos en el camino que debe recorrer el estudiante, dado que precisamente la superación de estos obstáculos dará la pauta de que los que lleguen estarán mejor preparados. Es evidente que ante este tipo de posiciones, poco es lo que puede prosperar una iniciativa que ponga al alumno en el centro y procure mejorar su experiencia integral a lo largo del recorrido educativo que debe atravesar.

La contracara de estas posturas anteriores es la que se centra en detectar oportunidades de mejorar la experiencia de los estudiantes solamente en los espacios 'no académicos'. De modo simplificado podríamos decir que desde esta otra posición, a la experiencia del alumno se piensa solo haciendo foco en los aspectos que hacen a la distracción en temas no académicos. Esta postura omite la inmensa oportunidad que da mejorar la experiencia en los propios espacios académicos, haciendo uso de nuevas dinámicas, interrelación con el mundo de la práctica profesional, uso de la tecnología, y otros recursos que enriquezcan el modo en el que se producen el aprendizaje.

Es erróneo pensar que un enfoque único pueda ser aplicado a todas las instituciones por igual. El abordaje más efectivo dependerá de la cultura imperante en la institución. Lo que es lícito pensar es si las instituciones educativas pueden quedar al margen de esta nueva época que coloca a las personas y a su experiencia en el centro de los diseños organizacionales y sus procesos. ¿Estarán preparadas las instituciones educativas para tal desafío?

Referencias

Castells, M. (2006) *The network society: from knowledge to policy*. Center for Transatlantic Relations, Paul H. Nitze School of Advanced International Studies, Johns Hopkins University.

Gibbs, G. (2012) *Implications of 'Dimensions of Quality' in a Market Environment (HEA Research Series)*. York: Higher Education Academy.

Holbrook, M. & Hirschman, E. (1982) *The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasies, Feelings, and Fun*. *Journal of Consumer Research* Vol. 9, No. 2, pp. 132-140.

Kahneman, D. (1991) *The endowment effect, loss aversion, and status quo bias*. *Journal of Economic Perspectives*, 5, pp. 193–206.

Kahneman, D. (2012) *Pensar rápido, pensar despacio*. Penguin Random House.

Kahneman, D. & Tversky, A. (1979) *Prospect theory: An analysis of decisions under risk*. *Econometría*, 47, 313–327.

Kahneman, D. & Tversky, A. (1999) *Evaluation by moments: Past and future*. En D. Kahneman & A. Tversky (Eds.), *Choices, values and frames* (pp. 2-23). New York: Cambridge University Press.

Laveglia, E. (2013). *Cómo Construir una Marca Exitosa Sin Publicidad: El Caso Café Martínez*. Pluma Digital.

Ledoux, J. (1999) *El Cerebro Emocional*. Planeta.

Pine J. & Gilmore J (1999). *The Experience Economy: Work is Theatre and Every Business a Stage*. Harvard, MA: HBS Press. Trad. Español *La Economía de la Experiencia* (Ediciones Granica, 2000).

Schmitt, B. (1999) *Experiential Marketing: How to Get Customers to SENSE, FEEL, THINK, ACT and RELATE to Your Company and Brands*. New York: The Free Press. Trad. español: *Experiential Marketing: Cómo conseguir que los clientes identifiquen en su marca Sensaciones, Sentimientos, Pensamientos, Actuaciones* (Barcelona: Deusto, 2006).

Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge improving decisions about health, wealth, and happiness*. New Haven, CT: Yale University Press.

Varey, C. & Kahneman, D. (1992). *Experiences extended across time: Evaluation of moments and episodes*. *Journal of Behavioral Decision Making*, 5, pp. 169–195.

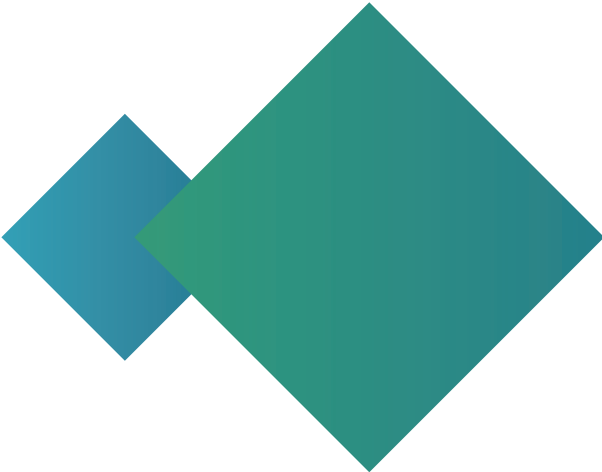
INNOVACIÓN PARA LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES: LO SOCIAL Y LO EDUCATIVO EN JUEGO

RESUMEN

La innovación social se ha visto inicialmente como un proceso de interacción con comunidades, pero su modelo de trabajo permite su aplicación en campos diferentes a lo que estrictamente se ha visto como procesos de desarrollo social. Este artículo de reflexión propone la innovación social como estrategia educativa en distintos ámbitos y niveles, con miras a lograr transformaciones sociales. Así, coadyuva a pensar lo educativo como algo que va más allá de lo formal y que genera procesos de extensión de conocimiento desde otras ópticas. Para ello, se basa en la investigación de estudio de caso, realizada en los proyectos titulados “Piloto apropiación y fomento de la innovación social en el departamento de Antioquia. (UCN Y UPB) – Fase II” y “Apropiación y fomento de la Innovación social: Evaluación de capacidades, seguimiento a transformaciones sociales y medición de impactos”.

Palabras Clave: Aprendizaje Colaborativo, Educación Formal, Innovación Social, Investigación basada en Diseño, Participación Social

⁸ Docente titular e investigadora de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (Colombia). Comunicadora Social-Periodista, Licenciada en Educación en Lenguas Modernas de la UPB. DEA (Maestría de Investigación) y Doctorado en Ciencias de la Información y de la Comunicación de la Universidad Stendhal (Hoy Grenoble – Alpes). Investigadora del Grupo GICU, Universidad Pontificia Bolivariana. erika.jaillier@upb.edu.co.



1. INTRODUCCIÓN

Hablar de Innovación Social como estrategia educativa para las transformaciones sociales relaciona dos temas claves para nuestras sociedades contemporáneas: lo social y lo educativo-formativo. Ambos asuntos entran en discusión cuando se tratan además los indicadores de desarrollo social y de sostenibilidad tan en boga en nuestro contexto. Lo social, así como el término sociedad, tiene alcances diferentes según la disciplina científica con que se lea. No obstante, puede comprenderse mejor como vida social, o como Ragin (2007) lo expresa, puede entenderse como personas que hacen cosas con los demás (Becker, 1986)

...estudiar cómo y por qué hacen cosas con los demás; cómo crean, y deshacen familias y sociedades mercantiles; se incorporan a vecindarios, e iglesias y también los abandonan; se resisten a la autoridad; forman partidos políticos y pelean contra ellos; se declaran en huelga; organizan revoluciones; hacen la paz; se divierten; roban gasolineras... La lista es infinita. (p. 38-39)

Para Ragin (2007), ese “hacer cosas con los demás” incluye también el no hacer y los comportamientos apáticos y vacíos. La disconformidad también genera acción y autoafirmación frente a otros. Si bien, como él mismo lo reconoce, esta categoría no explica todo lo social, sí nos da una idea de lo que implica esto. Como lo dirán Berger y Luckmann (2008)

El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por estos (p. 35)

Es decir, lo social es construcción. Por tanto, los entornos cotidianos, los ambientes que nos circundan y en los que nos movemos, contribuyen a esa construcción de lo social y de nuestra realidad. Y, retomando a Bourdieu (1997), se tendría que lo real es una construcción relacional, es decir, que solo existe en relación y a través de la relación con otras propiedades de lo humano.

Ahora bien, hablar de educación-formación no deja de ser menos complejo. La educación-formación es una práctica social compleja. Las prácticas sociales provienen de ese vivir-hacer humano, de la experiencia. Este no es el único origen del saber o del conocer en el hombre, pero sí nutre la producción de interpretaciones y comprensiones sobre la realidad y el mundo. Contribuye a configurar el sentido común, a aumentar el cúmulo social de conocimientos y proporciona esquemas de comportamiento social (Berger y Luckmann, 2008). Además de la experiencia, existe el deseo de saber, que es el impulso, la inquietud que lleva a la exploración y al intercambio con otros. Para Lyotard (1987), el saber es la apre-

hensión de un objeto o realidad, no es reducible a la ciencia ni al conocimiento tecnocientífico, pues se refiere al “conjunto de los enunciados susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos” (p.43-44) pero desde competencias y capacidades aplicadas a las actuaciones en los campos prácticos.

La educación como una práctica de relaciones complejas en el ser humano, remite a las estructuras sociales, al orden social. Sea porque contribuye a su permanencia, sea porque busca su transformación o su adaptación. Son prácticas que conllevan desarrollo de pensamiento, de saber cotidiano y saber científico, de creación y expresión de las facultades estéticas y sensibles, así como la construcción de relaciones sociales para la transformación de las realidades concretas. Lo educativo-formativo ha evolucionado en la historia de la humanidad, en particular, en Occidente. Prueba de ello son los diferentes modelos y paradigmas que han estudiado los procesos educativos, la pedagogía, y la didáctica. Hoy se le da vital importancia al aprendizaje. Tanto que autores como Stiglitz y Greenwald (2014) llegan a hablar de una sociedad del aprendizaje, que aunque criticable como concepto en relación con lo que elaboran en su libro para lograr su visión de desarrollo y progreso social, no deja de ser una temática que genera reflexiones en la academia.

Por otro lado, hay que revisar el término ‘innovación social’, los debates frente a lo que es y lo que no es. Se destaca el uso de otros términos como ‘emprendimiento social’, o ‘empresa social’ que tienen relación con el concepto, pero que no son necesariamente innovaciones sociales, determinar qué se entiende por innovación social en este artículo (Inncom, Reporte final para la UPB, 2013): la innovación social lleva en su trasfondo un cambio en un problema social concreto. La innovación se genera para responder a un problema o a una situación que debe ser modificada. Esa modificación no siempre es medible, pero sí debe ser significativa y contundente para los actores implicados.

Desde la Red de Innovación Social para la Educación Superior (RISES – 2019), se ha construido colaborativamente la siguiente definición:

Una Innovación social es: una solución para resolver una problemática social que es más efectiva que las soluciones actuales y es impulsada por actores sociales o los mismos beneficiarios para mejorar la calidad de vida de las comunidades que más lo necesitan, y que puede surgir de nuevas ideas o soluciones existentes implementadas en otras regiones y, que gracias a procesos de gestión de la innovación y de gestión del conocimiento, puede ser replicada o compartida con otros (replicabilidad) y genera transformaciones sociales trascendentes y duraderas para el grupo social que le dio origen (Jaillier et al., 2017)

Puede verse en la definición un elemento que es pertinente para este texto: todo proceso de innovación social es en sí un proceso de gestión de conocimientos, por lo que para la educación y la formación hay un relacionamiento claro.

Así pues, la pregunta que motiva este artículo de reflexión es entonces: ¿cómo comprender la innovación social como estrategia educativa para las transformaciones sociales en contextos determinados? La pregunta se deriva de resultados de dos procesos de investigación coordinados por la autora: “Piloto apropiación y fomento de la innovación social en el departamento de Antioquia. (UCN Y UPB) – Fase II” y “Apropiación y fomento de la Innovación social: Evaluación de capacidades, seguimiento a transformaciones sociales y medición de impactos”, este último aún en desarrollo como investigación interinstitucional (UPB, UCN, ITM, Uniminuto Seccional Bello, Universidad de Medellín, y CUA).

2. METODOLOGÍA

Las reflexiones de este artículo nacen de los resultados y hallazgos tempranos de dos investigaciones cualitativas realizadas interinstitucionalmente y del ejercicio de sistematización de experiencias internas del eje de innovación social educativa durante el período de pertenencia de la autora al programa de Innovación Social en UPB. Este tipo de investigación privilegia los discursos y valoraciones simbólicas de los participantes o actores que hacen parte del territorio objeto de estudio. Su nivel de conocimiento fue exploratorio-descriptivo. Los principales procedimientos utilizados fueron de corte cualitativo hermenéutico, con algunos procedimientos de investigación participativa (por medio de talleres).

La recolección de información se realizó a través entrevistas con expertos, reuniones con los grupos de personas líderes en las experiencias seleccionadas (entrevistas individuales y grupales) y talleres.

Con esta indagación y trabajo colectivo se trabajaron experiencias seleccionadas por cada institución educativa participante, de acuerdo con la aplicación de los ocho (8) criterios de innovación social (Astorga, 2004, p.18, citado por Jaillier et al., 2017). El plan de análisis utilizado comenzó con la sistematización de las experiencias entendidas como casos. Luego se categorizaron características específicas de la innovación social de tipo educativo y se validaron internamente con algunos de los expertos participantes en la selección. Se eligieron las experiencias más significativas de este tipo de innovación en particular para plantear la reflexión que se presenta a continuación.

3. RESULTADOS

3.1 La investigación desde la innovación en las estrategias pedagógicas

La reflexión debe partir de lo humano: el hombre es capaz de lo nuevo, es el único ser que es capaz de creaciones nuevas...Es una tarea que tenemos entre manos que tiene que ver con un nuevo aprendizaje integral de la condición humana. Cuando estamos en el ámbito de la Innovación humana, estamos en el campo del desarrollo, no del progreso. La innovación no puede estar solo en la capacidad de transformación de la materia, sino en la capacidad de creatividad, de desarrollo espiritual (Padre Diego Alonso Marulanda, Vicerrector Pastoral UPB, 2016).

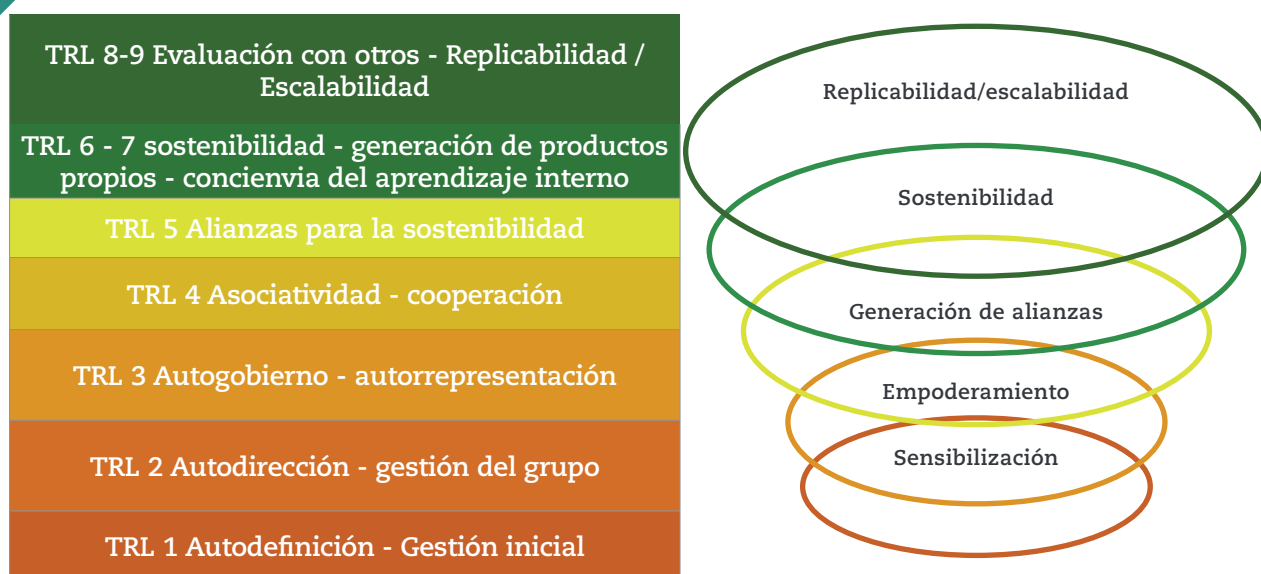
Entre los casos revisados, se eligieron los que aparecen en la Figura 1.
Figura 1. Casos exitosos de innovación social educativa elegidos. UPB 2018.

Tipo de Innovación	Título	Investigador principal	Participantes	Lugar de desarrollo	Beneficiarios
Innovación Social Educativa	Propuesta modelo educativo integral para la ciudad de Barrancabermeja.	Juan Guillermo Pérez Rojas. Guillermo de Jesús Echeverri	1526 personas entrevistadas, participando en grupos focales, encuestas y mesas de trabajo por los 4 ejes de trabajo +1741 personas participaron en un ejercicio de Voces Ciudadanas. Población Municipio de Barrancabermeja a 2015: 191,768. Personas beneficiados indirectos (Fuente. DANE 2015)	Ciudad de Barrancabermeja	Secretaría de Educación Municipal Barrancabermeja, Sector Educativo, social, gremial, cultural, productivo, Ecopetrol y UPB
Innovación Social Educativa	Diseño e implementación del proceso de transformación bilingüe institucional aplicando la metodología de la propuesta por el centro de lenguas con base en el plan nacional de inglés y las políticas gubernamentales de la región	Estella Agudelo Sánchez	15 docentes, 3 personas administrativos, 42 estudiantes, 122 padres de familia	Municipio de Copacabana	Estudiantes, padres de familia, docentes y personal administrativo del Colegio pertenecientes al Colegio San Rafael Municipio de Copacabana
Innovación sociotecnológica educativa	YoPeatón Escalamiento del Sistema Informático de Gestión de Quejas YoPeatón para el fortalecimiento del tejido social en la relación Peatón-Conductor	Manuel Betancur	7 docentes, 3 administrativos, 75 estudiantes (de tres cursos diferentes de formación)	Medellín	Estudiantes, docentes y personal administrativo UPB. Publico secundario: barrio Bolivariana, San Joaquín, Florida Nueva y Estadio
Innovación social educativa	El Poder de la Imagen	Hernando Blandón	2 docentes 2 grupos de estudiantes de dos programas diferentes de formación	Medellín	Barrio Moravia comuna 4
Innovación social educativa	Lugares de memoria: reconstrucción	Evelyn Patiño	Dos docentes Dos grupos de formación en arquitectura	Medellín	Comuna 10.
Innovación social educativa	Mecánica de Materiales para no Ingenieros (Facultad de Ingeniería Mecánica) Y Módulo de Ingeniería Aplicada I, II – Proyecto de puentes para las comunidades Indígenas cercanas a Uramita (Facultad de Ingeniería Mecánica)	Diego Andrés Flórez	Varios profesores Varios grupos	Medellín	Uramita, San Pedro y otras poblaciones.

Fuente: Programa de Innovación Social, UPB, 2018.

Estos casos tenían, en general, un involucramiento de estudiantes, un ejercicio interdisciplinario, o una propuesta pedagógica /didáctica particular con la comunidad educativa. Se evaluó su potencial innovador desde los criterios de: pertinencia social, vigencia, originalidad, potencial transformador, alineación con estrategias locales y nacionales de sostenibilidad (ODS) y alineación con estrategia de focos estratégicos internos, potencial de replicabilidad/escalabilidad, TRL Social alcanzado (ver: Jaillier et Al., 2017, p.93-96). En la mayoría de los casos se encuentran en una evaluación del TRL social de nivel 4-6. (Ver Figura 2).

Figura 2. Espiral de la Innovación Social y TRL Social.



Fuente: Elaboración Propia. Basado en el documento técnico sobre TRL social entregado a UPB en la investigación “Piloto de apropiación y fomento de la innovación social en el departamento de Antioquia”. 2019.

Para la evaluación del potencial innovador se realizó una entrevista con los investigadores y con algunos participantes del proceso. Se aplicó para ello una herramienta de autoevaluación del proyecto, y se dialogaron las motivaciones y razones de la autocalificación obtenida en cada punto.

Tal como lo manifiestan investigadores y participantes entrevistados, no solo es posible plantear iniciativas de innovación social como estrategias pedagógicas de los cursos, sino que es un quehacer que puede resultar necesario en entornos de grandes problemáticas sociales. Partir de la innovación social como estrategia de investigación y de formación “te abre los ojos a la realidad, te saca de una burbuja de cristal” (Danyela, comunicación personal, 2018) y da lugar a que se ponga en práctica el compromiso ético de las profesiones en su servicio social desde la educación universitaria. Como dice otro de los docentes entrevistados

El trabajo realizado con el equipo de Innovación Social ha sido provechoso tanto para el proyecto como para mi ejercicio docente e investigativo, porque he podido hacer un reconocimiento del concepto de innovación social, ampliando

mi horizonte de comprensión y de acción en lo educativo. (Mg. Juan Guillermo Pérez Rojas, comunicación personal, 2018).

Leer la innovación social como estrategia fue útil para la mayoría de los investigadores, quienes a posteriori, leyeron sus propios procesos de trabajo como innovaciones potenciales para el medio. Para potenciar la capacidad de trabajo de grupo, Ezequiel Ander-Egg (2003), proponía:

- Comprender la capacidad de trabajo no como una actividad febril ni como activismo.
- Saber concretar las ideas y saber dirigir las acciones hacia una meta dentro de un tiempo determinado.
- Saber conectar con la realidad y establecer estrategias de acción conformes con esa realidad: hablaba de ser realistas y pragmáticos: reconocer qué se debe, qué se puede alcanzar y qué no.
- Saber organizar y aprovechar el tiempo.
- Ser conscientes de la necesaria flexibilidad y sensibilidad frente a las nuevas situaciones y saber reaccionar rápido y darles respuesta
- Creatividad para dar respuestas concretas a problemas concretos en situaciones concretas.
- Capacidad para la toma de decisiones y aceptación del riesgo.
- Saber convertir los errores en experiencia
- Capacidad de saberse motivar a sí mismos para mantener la tenacidad y la constancia en el trabajo.


Estas acciones pueden evidenciarse en la mayoría de los procesos revisados, en particular en aquellos que conjugaron la investigación con proyectos de aula. Este es el caso del proyecto de diseño e implementación de un programa de bilingüismo institucional, el cual trabajó con varias IES en la asesoría y cocreación de sus propias didácticas de bilingüismo de acuerdo con los contextos específicos de cada IE, lo que permitió que los mismos educadores de las instituciones construyeran su itinerario de trabajo e involucraran a sus estudiantes en el proceso piloto.

En otros casos, el proyecto se desarrolla y ejecuta directamente entre docente y estudiantes (casos “El Poder de la Imagen” y “Lugares de la Memoria”), por lo que el ejercicio pedagógico- investigativo además logra un relacionamiento directo con el entorno y sus actores sociales, los beneficiarios finales.

En algunos eventos, como dice Diego Flórez (2018), este tipo de relacionamiento de los programas y sus cursos con la realidad genera resistencias entre algunos miembros de la comunidad académica, en parte por los cambios de rol que implican estas lógicas: “los estudiantes deben asumir un rol más protagónico, y los profesores deben ser los guías de ese proceso de formación. Esto implica una ruptura en la estructura de enseñanza en las aulas” (Diego Flórez, 2018. Comunicación personal). Es pasar de ser un profesional ‘autor’ a un pro-

fesional facilitador de los procesos comunitarios y de los procesos locales. “Es diseñar modelos pedagógicos más allá del aula, más allá de las mismas instituciones educativas”. (Juan Guillermo Pérez, comunicación personal, 2018).

Lo que hacen innovadoras estas propuestas es que conjugan el deseo de saber, la experiencia, las prácticas educativas pertinentes, el trabajo directo con el contexto social, la resolución de problemas reales, y la interdisciplinariedad:



La propuesta se hizo interdisciplinar, no solo desde la educación, que es el campo específico que nosotros manejamos, sino que incluye a otras disciplinas sociales y a otras problemáticas que están relacionadas con la educación. La propuesta además debía formularse de manera sistémica y con un enfoque situado, lo que tiene además que no solo está situado por estar en el sitio, en el contexto, sino porque además pone en situación... (Juan Guillermo Pérez, comunicación personal, 2018).

Esto tiene efectos en los estudiantes: “Es muy bacano saber que uno está participando para resolver un problema social real” (Sara, estudiante participante de uno de los proyectos, comunicación personal, 2019). Esto los compromete, los forma éticamente para actuar con responsabilidad y desde el criterio del bien común y el desarrollo colectivo de sus sociedades, como menciona el profesor Hernán Gil, quien hace parte del proyecto ‘YoPeatón’.

4. LA INNOVACIÓN SOCIAL COMO HERRAMIENTA FORMATIVA

El principal desafío es comprender que la innovación social como proceso en lo educativo requiere del docente diseñar una experiencia de aprendizaje y no partir de los contenidos. En muchos casos, además, impone una revisión de competencias para la investigación, de la red de conocimientos, habilidades, actitudes y contextos que permitirán la indagación, la percepción, la comprensión, la aprehensión, y la integración de lo estudiado con las estrategias, técnicas, metodologías, y conceptos del propio campo de saber y de otros que acompañen la interacción con los actores. Por lo demás, incluye fortalecer la elaboración de preguntas desde lo inter y transdisciplinario para la solución de problemas complejos mediante la inserción de la investigación y la innovación como recursos de conocimiento.

Buena parte de estas iniciativas motivan a volver a la pedagogía de la pregunta, de la cual hablaba Paulo Freire (Freire y Faundez, 2018): “La única manera de enseñar es aprendiendo. Y esa afirmación vale tanto para el estudiante como para el profesor” (p.69), como surge en las conversaciones de Faundez y Freire. El asunto es “vivir la pregunta, vivir la indignación, vivir la curiosidad, y demostrárselo a los estudiantes. El problema que se le plantea al profesor es ir creando en ellos y en la práctica, el hábito de preguntar, de admirarse” (p.72).

El docente que lidere este tipo de estrategias de innovación social desde el aula debe reconocerse como docente- investigador, pero, sobre todo, como interrogador de la realidad y formarse adecuadamente para ello. No solo en investigación, sino en capacidad de relacionamiento de saberes (metadisciplinariedad), estra-

tegias didácticas, estilos de aprendizaje, diseño de experiencias de aprendizaje, moderación de grupos, estrategias de trabajo participativo o metodologías de talleres colaborativos y de co-creación. La formación del docente comienza cuando es capaz de aprender a aprender desde la cotidianidad del proceso creativo. Salinas (2008) lo menciona de este modo.

Así, la innovación, si bien está próxima a la práctica, está relacionada con todo el proceso, con perspectivas de globalidad, implicando cambios en el currículo, en las formas de ver y pensar las disciplinas, en las estrategias desplegadas, en la forma de organizar y vincular cada disciplina con otra, etc.... Bajo la concepción de enseñanza flexible, abren diversos frentes de cambio y renovación a considerar: - Cambios en las concepciones (cómo funciona en aula, definición de los procesos didácticos, identidad del docente, etc.). - Cambios en los recursos básicos: Contenidos (materiales, etc...), infraestructuras (acceso a redes, etc...), uso abierto de estos recursos (manipulables por el profesor, por el alumno...) - Cambios en las prácticas de los profesores y de los alumnos (p. 20).

De hecho, el ejercicio mismo de pensar en un aula abierta, en enseñar desde la realidad misma, desde el contexto y las necesidades de éste es en sí mismo una novedad.

En realidad, la innovación surge cuando nos enfrentamos a lo nuevo (novedad), lo desconocido, ya sean estas herramientas, situaciones u otras, y como ya se señalará. Esta situación nos obliga en un primer orden a indagar, descubrir, explorar... dando paso a la creatividad dado que no hay innovación sin creatividad, aunque no hay innovación sólo con creatividad. En un segundo orden, mediante el reconocimiento, es posible conceptualizar y proyectar la innovación con objeto de sistematizar programas o modelos reconocibles por otros ya que no hay innovación sin sistematización, aunque la innovación no es sólo sistematización (Castillo y De Benito, 2008. P. 32)

Pero el asunto no es pues innovar por innovar. Como dirán más adelante Castillo y De Benito (2008)

El énfasis o focalización en la innovación por la innovación más que en la comprensión de la reacción de la cultura, estructuras y las normas de sus esfuerzos, finalmente produce resistencia al cambio. (...) El círculo de la innovación tiene relación con la capacidad de navegar en estados de incertidumbre, donde la capacidad de apertura a escuchar a los otros da la posibilidad de reiniciar o modificar la innovación (p. 36).

Por eso, es preciso volver a la pedagogía de la pregunta y en estos casos, construirla ya no entre docentes o docentes y estudiantes desde el aula, sino desde fuera, desde el saber de los sujetos con los que finalmente construiremos ese nuevo conocimiento. El propósito último es responder a una problemática que dé sentido al nuevo conocimiento y a la formación de competencias y capacidades de los educandos a la par que se logra un desarrollo de las comunidades con las que se plantea la iniciativa o proyecto. Así, el aprendizaje individual y el aprendizaje social convergen, se genera una suerte de capital relacional, de capital intelectual y, sobre todo, de capital cognitivo a través

de la experiencia conjunta. Al hablar de la innovación social como herramienta formativa nos genera un panorama en donde, más que educación, hablamos de formación de los sujetos participantes en tanto ya no solo es una cuestión de procesos de enseñanza- aprendizaje formales, sino parte de lo que Lyotard (1987) llama los saberes de la vida. En ellos, se ponen en juego las reflexiones sobre lo identitario, el ser, la diversidad, la interculturalidad, la responsabilidad, las habilidades comunicativas y de interacción con otros. Ese educar en comunidad, según Beatriz Cebreiro López (2008), posibilita unas características que son básicas en este cambio de lógica de desarrollo social:

- La tensión entre los procesos de globalización y la potenciación del desarrollo comunitario (local) gracias a las redes sociales.
- Las nuevas formas en la participación social son más horizontales y cobran fuerza las personas.
- La presencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) en el avance en el conocimiento y desarrollo social, con la tensión entre los intereses por el desarrollo económico.
- El reconocimiento del valor de la educación y la formación permanente para el desarrollo social.
- El respeto a la diversidad, la interculturalidad y la solidaridad como elementos para el avance social hacia sociedades más igualitarias (p.53).

Además, renuevan su valor planteamientos que ya tenían su protagonismo en la educación:

- El aprendizaje individual y el aprendizaje social se complementan.
- La multiculturalidad se valora, respetando a cada uno en su diversidad y fortaleciendo los conocimientos, cultura y valores.
- La importancia de la construcción personal del proceso de aprendizaje y la responsabilidad en definir su trayectoria.
- El conocimiento es dinámico: está en constante crecimiento y reformulación desde posicionamientos interdisciplinarios o globalizadores.
- La comunicación y la interacción son básicas en los procesos de enseñanza.
- La construcción de conocimiento con otros a través de la colaboración enriquece los procesos.
- Las organizaciones educativas están al servicio de sus protagonistas.
- Las posibilidades de los nuevos medios tecnológicos permiten generar contextos de enseñanza más flexibles y abiertos (p.53).

Se amplía el panorama de agentes educativos y estos agentes terminan siendo, además, agentes de transformaciones sociales más duraderas. Por lo demás, el aprendizaje es permanente y no termina con el curso o con el proyecto de aula. Antes bien, migra a nuevas inquietudes e iniciativas formativas de los educandos. Un ejemplo que se pudo evidenciar está en el grupo creado por los estudiantes de ingeniería a partir de sus cursos de mecánica: Ingenieros Sin Fronteras, una iniciativa de voluntariado a semejanza de la ONG internacional de Médicos Sin Fronteras, para seguir actuando en proyectos de interés social desde su profesión.

5. BREVE DEBATE

Estas prácticas docentes que hacen énfasis en la investigación y la innovación deben leerse con parámetros diferentes a los tradicionales (de acuerdo con los docentes gestores que hacen parte de las experiencias y del equipo de Nodos I de la UPB):

- Continuidad del aprendizaje de la comunidad (el tema deja de lado lo educativo y como se afirmaba antes, se centra en lo formativo), así como una generación de conocimientos y capacidades sociales, sumado al fortalecimiento de capacidades endógenas.
- Sostenibilidad del conocimiento. Lo que tiene que ver con la apropiación e integración real del conocimiento en las prácticas cotidianas tanto de estudiantes como de actores sociales.
- Divulgación y comunicación de las experiencias innovadoras (lo que a su vez da pie a fortalecer la sistematización y explicitación de conocimientos y nuevos procesos y procedimientos)
- Asociatividad y relacionamiento
- Valoración de las buenas prácticas con el fin de incrementar el capital social, el capital relacional y el capital cognitivo interno
- Evaluación de logros tempranos y de efectos e impactos (sociales y académicos) de la experiencia.
- Transformación de los roles de docentes y estudiantes. Ambos son co-constructores del nuevo currículo y de la actualización de los programas de forma permanente y sistemática.

Docentes, estudiantes, administrativos deben ser conscientes de las estrategias que se derivan de asumir la innovación social con fines transformadores: estrategias de búsqueda de información; estrategias de problematización; estrategias de autoorganización; estrategias de almacenaje; clasificación e intervención de la información; estrategias analíticas; estrategias de toma de decisiones; estrategias de interacción social, y por supuesto, nuevas lógicas de evaluación.

Surge de todo esto una pregunta que ya se hacía Freire (2018) de alguna manera: la dimensión política y filosófica que da sentido a toda esta re-organización de lo educativo-formativo tiene que ver con la participación activa de los sujetos, con la generación de nuevo conocimiento de forma pertinente, coherente y contextualizada, pero ¿para quién y para qué? Podría decirse que para reinventar la educación y con ella, reinventar el conocimiento, las prácticas, el concepto mismo de desarrollo y de sostenibilidad. Y acude el temor que preocupaba a Freire (2018): los poderes no se reinventan y el concepto de desarrollo y de buen vivir o bien vivir pueden quedarse esperando una transformación más profunda. Aun así, retomando las conversaciones de Freire y Faundez (2018), todo intento de transformación social debe partir de las necesidades fundamentales de la realidad percibida y construida conjuntamente, así como del conocimiento que se tiene en un determinado momento histórico para responder a ellas.

El ideal es que, en esta formación de profesionales, se deje claro en ellos que el conocimiento, incluso el más tecnocientífico, debe nacer de la pertinencia social de su utilidad.

6. A MODO DE CONCLUSIONES

Los logros tempranos de estas experiencias seleccionadas llevan a pensar en que se abre una oportunidad para la educación que en un país como Colombia necesita nuevas fuerzas transformativas. Como dice una de las docentes entrevistadas por el equipo de innovación en 2018

Necesitamos pensar un diseño centrado en la vida, no por pura cuestión antropocéntrica, sino porque debemos tener la convicción de que no estamos aquí para producir cosas que se consuman, sino que creemos para generar mundos posibles, maneras de ser y hacer mundo, y eso sucede cuando instala lo vital en el centro de su quehacer (Valentina Mejía, comunicación personal, 2018).

La trascendencia de la innovación social con sentido humanista para la educación motiva a asumir la identidad más profunda del ser humano y, a partir de ella, contribuir decisivamente para crear una nueva sociedad. La innovación humanista es todo modo de relacionamiento inspirado en el amor capaz de transformar el statu quo de una experiencia vital, que produce e incrementa la riqueza interior de una persona, comunidad y sociedad, como se afirma en los documentos institucionales de UPB (2017).

Todavía no es posible afirmar que se dará la transformación. Para constatarlo se requiere tiempo y sistematización de resultados, efectos e impactos a corto, mediano y largo plazo respectivamente. Es necesario terminar esta reflexión con una nota de optimismo: trabajar por la transformación social desde esa apuesta de la innovación social como estrategia educativa y formativa es un sueño posible.

Referencias

Ander-Egg, E. (2003) Métodos y técnicas de investigación social: técnica para la recogida de datos e información. Buenos Aires: Lumen.

Berger, P. y Luckmann, T. (2008) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (1997) Razones prácticas. Barcelona: Anagrama.

Castillo Ochoa, P. y De Benito Crosetti, B. (2008) Cambios, novedades y procesos de innovación. En: Salinas, J. (2009) Innovación educativa y uso de las TIC. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 2008. Disponible en: <https://bit.ly/2Xq2Kx7>

Cebreiro, B. (2008) Plataformas y recursos para educar en comunidad. En: Salinas, J. (2009) Innovación educativa y uso de las TIC. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 2008. Disponible en: <https://bit.ly/2Xq2Kx7>

Foco de Humanización y Cultura Universidad Pontificia Bolivariana (2018). Matriz de evaluación de proyectos internos por potencial de innovación social. UPB Innova 2018. Documento inédito.

Freire, P. y Faundez, A. (2018) Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a la educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Inncom (2013). Reporte Final Estudio de Prospectiva Mundial sobre Innovación Social para la Universidad Pontificia Bolivariana. Documento de trabajo inédito.

Jaillier, E. et Al. (2017) Construyendo la Innovación Social. Guía para la innovación social en Colombia. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

López Vélez, B. y Prada Molina, M.S. (2017). Educación superior, la formación por capacidades humanas y competencias. El caso de la Universidad Pontificia Bolivariana. En: Revista Universidad Pontificia Bolivariana, Vol. 56, N. 156.

Lyotard, J.F. (1987). La condición postmoderna. Madrid: Ediciones Cátedra.

Ragin, Ch. (2007) La construcción de la investigación social. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.

Salinas Ibáñez, J. (2008) Innovación educativa y uso de las TIC. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 2008. Disponible en: <https://bit.ly/2Xq2Kx7>

Stiglitz, J. y Greenwald, B. (2014) La creación de una sociedad del aprendizaje. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana.

Universidad Pontificia Bolivariana (2016). Modelo Pedagógico Integrado. Medellín, Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. Disponible en: <https://www.upb.edu.co/es/naturaleza-y-enfoque> [actualización 17 de marzo, 2018].

CURSO DE EVALUACIÓN CON CARÁCTER DIAGNÓSTICO- FORMATIVA (ECDF-UNAD): RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORES EN COLOMBIA

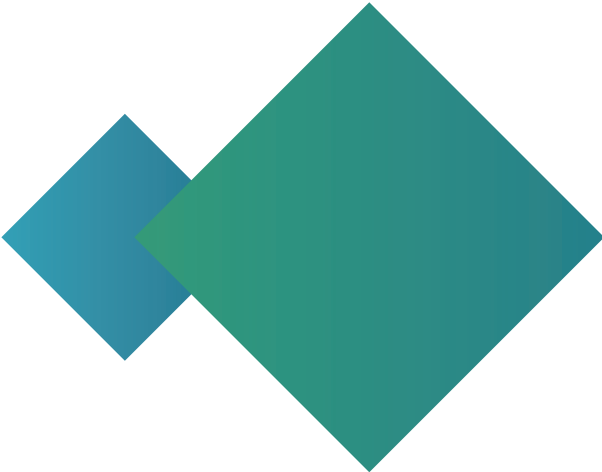
RESUMEN

El curso de Evaluación con Carácter Diagnóstico-Formativa (ECDF-UNAD) busca contribuir con la resignificación de las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria y secundaria del sector oficial colombiano, con miras a incidir significativamente en los aprendizajes de sus estudiantes desde el reconocimiento de sus entornos sociales, económicos, y culturales. Por tanto, el eje articulador de este proceso formativo es el diseño e implementación de proyectos pedagógicos por parte de los educadores. El curso se oferta en modalidades presencial y virtual. Se diseñaron quince aulas virtuales, así como talleres digitales funcionales en múltiples navegadores y dispositivos, en versiones online y offline, de acuerdo con las necesidades de los participantes. Este proceso educativo ha tenido una trascendencia exitosa gracias a las modalidades b-learning ofrecidas, su flexibilidad, pertinencia académica, y adaptabilidad a las diversas realidades de los docentes en Colombia.

Palabras Clave: Educación, Desarrollo Profesional, Formación Docente, Prácticas Pedagógicas.


⁹Licenciada en Ciencias de la Educación Psicopedagogía. Especialista en Diseño de Ambientes de Aprendizaje y en Evaluación de la Educación a Distancia en Entornos Virtuales. Magíster en Administración y Supervisión Educativa. Doctoranda en Estudios Interdisciplinarios de Género. Decana de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta (UNAD-Colombia). clara.pedraza@unad.edu.co

¹⁰Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras. Especialista en Docencia del Español como Lengua Propia, Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, y Evaluación de la Educación a Distancia en Entornos Virtuales. Magíster en Educación. Candidata a Doctora en Educación. Docente tiempo completo en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta (UNAD-Colombia). diana.martinez@unad.edu.co



1. INTRODUCCIÓN

En el año 2016, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) realizó una convocatoria dirigida a las Instituciones de Educación Superior (IES) del país con Facultades de Educación reconocidas. Dicha convocatoria tenía la finalidad de que las universidades propusieran el diseño y desarrollo de un curso para los docentes del Magisterio que reprobaron la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF), la cual se aplica a los maestros de educación primaria y secundaria, con fines de ascenso en el escalafón.



La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) fue aprobada por el MEN para ofertar el curso ECDF, alcanzando entre los años 2017 y 2019, una matrícula de 4253 participantes, cuyos roles en sus instituciones educativas son diversos: rectores, coordinadores, docentes de aula, directores rurales, y líderes sindicales. Las matrículas se abrieron en cuarenta sedes de la UNAD, distribuidas en diferentes ciudades y municipios del territorio colombiano.

Teniendo en cuenta que los participantes matriculados en el curso habían reprobado su evaluación de ascenso en el escalafón, el curso ECDF-UNAD se propuso como objetivo resignificar las prácticas pedagógicas de los educadores, mediante el diseño e implementación de proyectos pedagógicos institucionales o de aula, sustentados desde la reflexión, el trabajo colaborativo, y el diálogo, para incidir de forma positiva en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, a partir del reconocimiento de sus entornos sociales, económicos, culturales, así como de sus instituciones educativas y sus posibilidades de desarrollo.

En el presente artículo se describen las rutas de formación del curso, su estrategia de aprendizaje, las modalidades de interacción, las actividades, los medios, mediaciones y espacios de interacción académica, así como los resultados del proceso formativo y las principales conclusiones.

2. METODOLOGÍA

El curso ECDF se oferta a educadores cuyos lugares de vivienda se ubican tanto en zonas urbanas como rurales, y de muy difícil acceso, y quienes como se mencionó anteriormente, cumplen con diferentes roles en las instituciones de educación básica y media. En consecuencia, se hace imprescindible diseñar diversas rutas de formación y modos de mediación pedagógica, dependiendo de las características de los participantes, de sus posibilidades de conectividad, y de acceso a las sedes de la UNAD.

Así pues, para atender el reto de contribuir en la potenciación de las prácticas pedagógicas que desarrollan los educadores, se diseñaron cinco módulos de acuerdo con las orientaciones del MEN: Análisis de las Prácticas Pedagógicas, Contexto de la Práctica Pedagógica y Educativa, Praxis Pedagógica, Reflexiones sobre la Enseñanza como Construcción Curricular, y Convivencia y Diálogo en el Escenario Educativo (Ver Figura 1).

Figura 1. Módulos del Curso

Módulo común			
Análisis de las prácticas pedagógicas			
Módulos electivos			
Contexto de la práctica pedagógica y educativa	Praxis pedagógica	Reflexiones sobre la enseñanza como construcción curricular	Convivencia y diálogo en el escenario educativo

Fuente: Curso ECDF-UNAD (2019)

Cada uno de estos módulos corresponde a los aspectos evaluados en las pruebas de ascenso al escalafón de los docentes de educación básica y media del sector oficial en Colombia.

Los educadores participantes cursan el módulo común (Análisis de las Prácticas Pedagógicas) y dos módulos de énfasis, de acuerdo con sus necesidades de formación, teniendo en cuenta los puntajes obtenidos en la evaluación de ascenso; por ende, cada educador cuenta con su propia ruta de aprendizaje, cuyo eje articulador es el diseño e implementación de un proyecto de resignificación de las prácticas pedagógicas con un enfoque inclusivo, y por tanto, contextualizado con respecto a las características y necesidades específicas de las poblaciones atendidas por los educadores participantes.

En este sentido, el desarrollo del proceso formativo se realiza mediante la estrategia de aprendizaje basado en investigación, la cual permite gestar cambios significativos en las prácticas pedagógicas, a través de la relación directa con los contextos escolares. Bajo este panorama “la concepción del docente busca entre otras cosas que se compenetre con un compromiso de cambio y, a la vez, oriente su acción a problemas socioculturales enfocados a la transformación de la práctica” (Urrego, 2009, p. 156). Por lo tanto, en este proceso educativo, los participantes no se conciben como entes pasivos, sino como protagonistas, como agentes de cambio.

2.1 Modalidades de Acompañamiento

En concordancia con la ubicación geográfica de los participantes del curso, por lineamientos del MEN actualmente se ofertan tres modalidades de acompañamiento pedagógico: 80% presencial y 20% virtual para aquellos educadores que habitan a menos de dos horas de distancia de las sedes de la UNAD donde se desarrolla el curso; 20% presencial y 80% virtual para quienes viven a más de dos horas de las sedes de la UNAD; y 100% virtual para zonas específicas de muy difícil acceso.

En este sentido, antes de iniciar el proceso de formación se hace necesario caracterizar a los educadores para, a partir de los hallazgos, plantear diferentes estrategias de modalidad y mediación académica, con el fin de brindar respuestas a sus necesidades formativas, de acuerdo con sus contextos y roles ejercidos en sus instituciones.

2.1.1 Medios y Mediaciones Virtuales.

Se diseñaron quince aulas virtuales adaptadas para cada una de las modalidades de interacción. Allí se disponen los talleres virtuales y demás materiales académicos de base, se dinamizan foros de interacción académica, se llevan a cabo videoconferencias en las que los docentes interactúan con los directores, tutores de los módulos, y pares docentes de todas las zonas del país. También se hace uso de chat y del programa Skype para el desarrollo de tutorías grupales e individuales. (Ver Figura 2)

Figura 2. Muestra de Aula Módulo Común



Fuente: Plataforma Virtual UNAD (2019)

Los materiales digitales, que se diseñan y desarrollan exclusivamente para el curso, cuentan con lineamientos de accesibilidad y comportamientos funcionales para múltiples navegadores y dispositivos; por lo tanto, pueden ser enviados por correo electrónico y por Whatsapp, para ser visualizados y trabajados cómodamente desde computadores, tabletas y smartphones.

Adicionalmente, los materiales académicos de todos los módulos cuentan con una versión offline, a fin de cerrar brechas en los procesos académicos de los educadores que se encuentran en zonas con baja conectividad a internet. Para conseguir tal objetivo, se entrega a cada uno de los participantes los desarrollos de los materiales digitales en memorias USB; éstos se pueden cargar en un repositorio para que los usuarios los descarguen (con una sola sesión de

internet) y puedan ejecutarlos en cualquier equipo, así no se tengan las últimas versiones de los navegadores, ya que el aplicativo desarrollado ejecuta una versión compatible con los desarrollos.

Otro elemento importante para la estrategia de aprendizaje en el curso es el desarrollo del portafolio digital, el cual facilita a los participantes la sistematización de su proceso de resignificación de las prácticas pedagógicas, mediante documentos escritos, audios, vídeos, e imágenes. Los portafolios digitales pueden ser consultados y realimentados por el resto de los colegas, por los formadores y por los coordinadores, convirtiéndose así en una herramienta de intercambio de experiencias y de evaluación horizontal, ya que el portafolio digital busca promover aprendizajes, reflexiones pedagógicas, autoevaluación, interlocución con los pares y, por ende, procesos de coevaluación constructiva. (Ver Cuadro 1)

Cuadro 1. Actividades en Campus Virtual

- Foros de interacción académica
- Videoconferencias de fundamentación conceptual
- Tutorías grupales e individuales
- Sistematización y socialización de las experiencias de formación en el portafolio digital
- Reflexiones pedagógicas

Fuente: Curso ECDF-UNAD (2019).

2.1.2 Mediaciones Presenciales

En cuanto a las actividades presenciales, se llevan a cabo una serie de talleres basados en las didácticas activas, que se constituyen en espacios académicos donde los educadores socializan, interactúan, y reflexionan de acerca de experiencias significativas sobre sus prácticas docentes, conformando así comunidades de aprendizaje, de las cuales emergieron diversas posibilidades de resignificación.



Fuente: ECDF-UNAD (2018)

En las dinámicas desarrolladas en el curso, los diálogos de saberes juegan un rol fundamental ya que, ante la posibilidad de expresar los saberes propios, se valoran las realidades experimentadas, la cotidianidad, las intuiciones, los pensamientos diversos, se reconfiguran las percepciones, se expresan los miedos, y

se gestan conjuntamente caminos de transformación. Las tutorías individuales y grupales presenciales se llevan a cabo semanalmente, siendo que mediante estos encuentros se orientan los proyectos de resignificación de las prácticas pedagógicas y su respectiva sistematización. (Ver Cuadro 2)

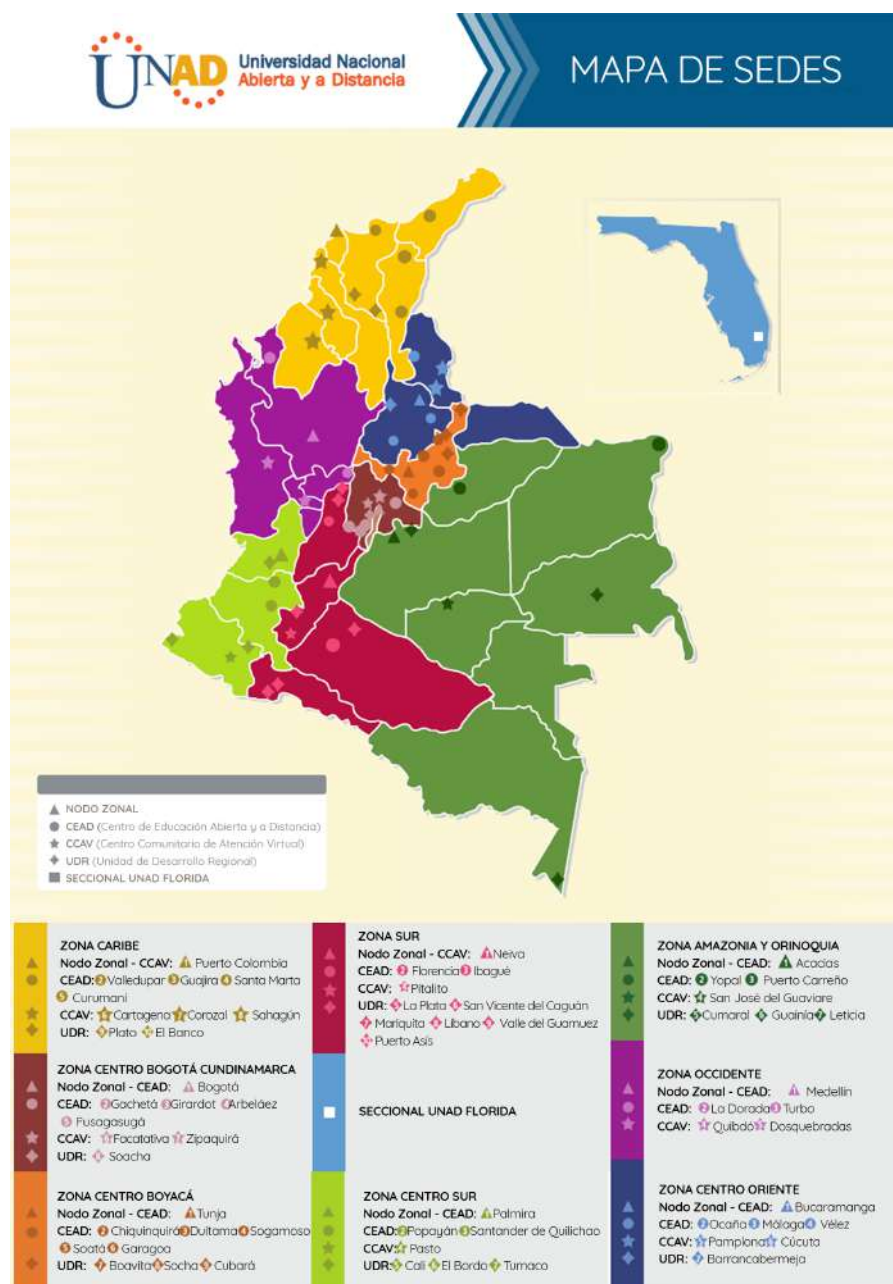
Cuadro 2. Actividades Presenciales

- Diálogos de saberes
- Talleres vivenciales
- Cine-foros
 - Tutorías grupales e individuales
 - Socializaciones de los productos de los módulos
 - Evento de socialización del proyecto final en cada zona
 - Foro Nacional

Fuente: Curso ECDF-UNAD (2019).

La disponibilidad de la infraestructura física de las sedes de la UNAD en el ámbito nacional, así como su infraestructura tecnológica, facilitan la atención tanto en los aspectos administrativos como académicos de la totalidad de los educadores matriculados. Así pues, teniendo en cuenta su presencia nacional y por inscripción de los educadores, la UNAD definió 40 centros de atención presencial: Yopal, Acacias, San José del Guaviare, Medellín, Dos Quebradas, Turbo, Pitalito, Ibagué, Florencia, Mariquita, Neiva, La Plata, Cartagena, Valledupar, Barranquilla, Santa Marta, Corozal, Sahagún, Pasto, Palmira, Cali, Popayán, La Dorada, Valle del Guamuéz, Bucaramanga, Pamplona, Málaga, Barrancabermeja, Santander de Quilichao, Quibdó, Riohacha, Bogotá, Zipaquirá, Fusagasugá, Facatativá, Girardot, Tunja, Duitama, Sogamoso, y Chiquinquirá. (Ver Figura 3)

Figura 3. Cobertura de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia



Fuente: Página Web Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD (2019)

2.2 LOS FORMADORES

En la implementación del curso ECDF-UNAD es necesario contar con formadores exclusivos para acompañar los procesos de resignificación de las prácticas pedagógicas de los educadores participantes, cuyos grupos cuentan con un promedio de 30 participantes. Al seleccionar a los formadores, además de tener en cuenta su perfil profesional, su dominio conceptual y pedagógico, así como su experiencia en el campo educativo, se valora su calidez en la comunicación y, sobre todo, su sensibilidad frente al sentido del ser y el hacer docente. Luego de la cuidadosa selección del equipo de formadores, se realiza un proceso

de acompañamiento desde la dirección académica y la coordinación general del curso, donde la prioridad es crear una red académica en la que la comunicación y el apoyo sean oportunos y permanentes. Las reuniones con los formadores se llevan a cabo semanalmente mediante videoconferencias, en las que se ofrecen orientaciones y se abren espacios de interlocución, se comparten ideas, y el proceso es permanentemente evaluado y reajustado según las necesidades emergentes.

3. RESULTADOS

En la primera cohorte del curso ECDF-UNAD, que se llevó a cabo en el año 2017, se matricularon 2695 educadores, de los cuales 2070 desarrollaron el proceso formativo en modalidad 80% presencial, 560 docentes tomaron el curso en modalidad 70% virtual, y 65 educadores fueron atendidos en modalidad 100% virtual. (Ver Tabla 1)

Tabla 1. Educadores inscritos por modalidad en el curso ECDF-UNAD 2017

VIRTUALIZACIÓN	
MODALIDAD	DOCENTES INSCRITOS
80% Presencial 20% Virtual	2070
70% virtual 30% presencial	560
-100% virtual	65
Total	2695

Fuente: ECDF-UNAD (2017).

En cuanto a los resultados académicos en la cohorte anterior, es de resaltar que la mayoría de los educadores demostró un alto compromiso con el proceso, alcanzando puntajes iguales o mayores a 400 puntos sobre 500, que era el puntaje mínimo de aprobación. De los 2695 educadores, 2681 aprobaron el curso, y 14 lo reprobaron. (Ver Tabla 2)

Tabla 2. Resultados académicos del curso ECDF-UNAD 2017

MODALIDAD	Cantidad de docentes inscritos	Cantidad de docentes que aprobaron el curso	Cantidad de docentes que no aprobaron curso
80% Presencial 20% Virtual	65	65	0
70% virtual 30% presencial	2070	2061	9
-100% virtual	560	555	5
Total	2695	2681	14

Fuente: ECDF-UNAD (2017)

Durante el desarrollo del curso se evidenció que los más de 1600 proyectos de resignificación de las prácticas pedagógicas resultantes del proceso formativo revisten gran relevancia en los entornos de los educadores. A pesar de verse en la necesidad de tomar el curso por haber reprobado las pruebas de ascenso en el escalafón docente, los educadores participantes del proceso han ido recuperando la confianza en sí mismos, en sus labores, en sus habilidades, y en su rol como transformadores de sociedades.

Luego de implementar los proyectos de resignificación de las prácticas pedagógicas y de llevar a cabo los respectivos procesos de autoevaluación, se realiza un encuentro de socialización de los proyectos por cada sede de la universidad que oferta el curso en el país, lo cual representa 40 encuentros pedagógicos en el territorio colombiano, en los cuales hay participación de estudiantes, padres de familia, rectores, coordinadores, directores de los centros, consejeros, secretarios de educación, gobernadores, docentes, familiares de los educadores, y otros miembros de la universidad. Estos encuentros resultan muy provechosos para las comunidades, pues dan lugar a nuevas ideas, sinergias, y compromisos.

La clausura del curso ECDF-UNAD es celebrada con el 'Foro Nacional de Resignificación de las Prácticas Pedagógicas: Reencantando la Educación'. Este importante evento académico reúne presencialmente, por webconferencia y por streaming, a todos los participantes que se implican en la apuesta formativa aquí descrita.

Esta experiencia fue presentada en el 'Primer Congreso Internacional de Comunicación Inteligente y Tecnologías Digitales para la Educación y la Inclusión Social', celebrado en los meses de abril, mayo, y junio de 2017. De igual forma, fruto de esta experiencia se desarrolló un proceso de investigación, cuyo principal producto es un libro en el que se sistematiza este proceso de formación.

En el mes de junio del año 2018 el curso ECDF ganó el premio de la Red de Educación Continua de América Latina y Europa (RECLA), en la Categoría de Mejores Prácticas en Educación Continua. Igualmente, en el mes de octubre de 2018 el curso recibió un reconocimiento por parte del 'Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe' (PREDALC), al haber sido seleccionado como una de las mejores experiencias de formación docente en América Latina y el Caribe. (Ver Figura 5)


Imagen 2. Educadores participantes en el curso ECDF-UNAD 2017



Fuente: ECDF-UNAD (2017)

4. CONCLUSIONES

Partiendo de lo anteriormente planteado, fue posible evidenciar que el curso ECDF-UNAD reconfiguró percepciones hacia la labor de educar, permitió comprender que el ‘Ser Maestro’ tiene un sentido y significado que parte de la generosidad de comprender y reconocer al otro para hacer del acto educativo un hecho de verdadera transformación social.



El propósito que se ha venido planteando el curso ECDF-UNAD ha transformado realidades a través de la consolidación de proyectos de vida personales y colectivos en cada una de las comunidades a las que ha llegado. La dinamización de las reflexiones sobre las propias prácticas de los educadores participantes en relación con su evaluación de ascenso, les ha permitido encontrar posibilidades de interpretación, a partir de las cuales construyen sus propios caminos de resignificación en su quehacer cotidiano.

El desarrollo de habilidades para participar en espacios de socialización, interlocución, y reflexión sobre experiencias significativas sobre la práctica docente es fundamental para la conformación de comunidades profesionales y redes de aprendizaje que potencien el impacto de la labor educativa, cuya tarea resulta imprescindible para el progreso de las sociedades.

Gracias al reconocimiento de las prácticas, contextos, necesidades, desafíos y sueños de los educadores participantes, esta experiencia se consolida como un punto de referencia para potenciar la formación de los futuros docentes, a partir del análisis, la empatía, los espacios de interlocución, y la reflexión permanente.

Referencias

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educativa* (45), 11-24. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la Educación*. Madrid: Ed. Narcea S.A.

Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1996) *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José: Edusac Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo.

Maturana, H. (2003) *Conversando con Maturana sobre Educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Maturana, H. (2004) *Biología de la cognición y epistemología*. Chile: Ed. Universidad de la Frontera. Temuco.

Ministerio de Educación Nacional. (2015) Decreto Número 1757 de 1 de septiembre de 2015. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2015) Resolución 15711 de 24 de septiembre de 2015. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional – ICFES. (2015) *Docentes de Aula. Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF)*. Bogotá: MEN – ICFES.

Ministerio de Educación Nacional. (2016) *Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa – ECDF – Orientaciones*. Bogotá: MEN.

Parra, J. (2016) *El desarrollo de las capacidades docentes*. Bogotá. D.C: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Prado, C. y Gutiérrez F. (s.f.) *Las siete claves de la mediación pedagógica*. Serie HOLOGrafías No. 3. Costa Rica: Universidad de la Salle.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2011) *Proyecto Académico Pedagógico Solidario v3.0*. Bogotá. D.C: UNAD.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2016) *Propuesta de diseño de curso en el marco de la evaluación diagnóstica formativa de docentes*. Bogotá. D.C: UNAD.

Urrego, A. (Mayo – Agosto, 2009) *La investigación acción participativa en el contexto socioeducativo: estrategia metodológica en la producción del conocimiento para la acción social*. *Educare Volumen 13* (2), 154-166. Disponible en <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/236/146>

Varela, F. (2000) *El Fenómeno de la Vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

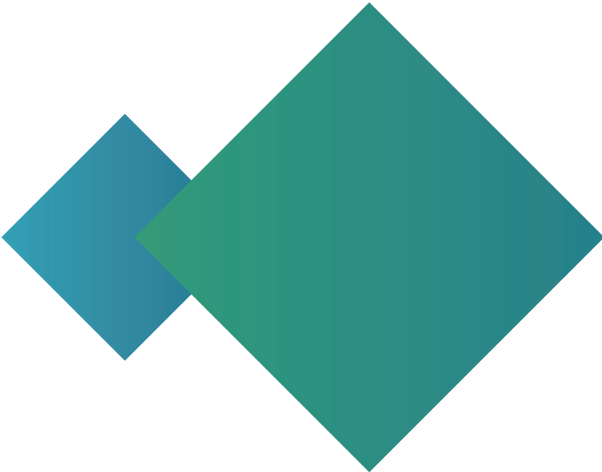
AYUDANDO A ELEVAR EL NIVEL DE CUIDADOS DE ADULTOS MAYORES POR MEDIO DE LA CA- PACITACIÓN EN GES- TIÓN (CASO HOGARES DE ANCIANOS BAJO LA ÓRBITA DEL BANCO DE PREVISIÓN SOCIAL)

RESUMEN

Se presenta una actividad destinada a fortalecer las habilidades de gestión de las personas responsables por la administración de Hogares de Ancianos del Uruguay. Son instituciones sin fines de lucro, de bajos recursos económicos, administradas en gran parte por voluntariado, situados en su mayoría en el Interior del Uruguay. Denota la coordinación de dos instituciones públicas con fuerte sensibilidad social (Banco de Previsión Social - B.P.S y Universidad de la República - UDELAR), que unen esfuerzos para apoyar con herramientas de gestión a directivos y administradores de dichos Hogares. La actividad se instrumentó a través de cuatro (4) módulos entre 2013 y 2017, a los cuales asistieron un total de 385 participantes. Se estima la población objetivo final de estos cursos, es decir los adultos mayores que se ven beneficiados por la mejora de gestión de los Hogares de Ancianos, en una cifra entre 3.400 y 3.800 en todo el país.


Palabras Clave: Adultos Mayores, Administración, Coordinación Interinstitucional, Hogares de Ancianos.

¹⁰ Contador Público. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Montevideo, Uruguay. isidroalfaya@gmail.com



1. INTRODUCCION

En el año 2013, por iniciativa del B.P.S, se firmó un Convenio de Colaboración entre éste y la UDELAR, a efectos de llevar adelante un amplio plan de capacitación que, entre otros objetivos, busca fortalecer la capacidad de gestión de los servicios sociales. En ese contexto, se le solicitó a la UDELAR el dictado del Curso sobre “Gestión Básica de Hogares de Ancianos”, el cual incluyó en su inicio el Módulo 1 y hasta abril 2018, ha llegado al Módulo 4.



En el B.P.S la responsabilidad de la coordinación de las actividades corresponde al Instituto de Seguridad Social, más precisamente a su Centro de Estudios en Seguridad Social, Salud y Administración. En la UDELAR dicha responsabilidad pertenece a su Unidad Central de Educación Permanente (UCEP), cuyas actividades están dirigidas no solamente a egresados universitarios, sino también a cualquier persona de la sociedad con interés en capacitarse. Esta, a su vez, delegó la realización del curso en la Unidad de Perfeccionamiento y Actualización de Egresados (UPAE), que es el órgano de educación permanente de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA), también perteneciente a la UDELAR.

2. OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

Se presenta una actividad efectuada en cuatro módulos, destinada a fortalecer las habilidades de gestión de las personas responsables por la gestión / administración de Hogares de Ancianos del Uruguay, muchos de ellos de bajos recursos económicos, situados en su mayoría en el interior del Uruguay. Se trata de instituciones sin fines de lucro, administradas en gran parte por voluntariado.

En los anexos del presente documento se presenta un Glosario con algunos términos o siglas que permiten la comprensión para lectores extranjeros o fuera del ámbito de la UDELAR. (Ver Anexo A) Muestra el trabajo coordinado de dos instituciones públicas con fuerte sensibilidad ante los problemas sociales (B.P.S y UDELAR), que unen esfuerzos para apoyar con herramientas de gestión a directivos y administradores de dichos hogares.

La actividad se instrumentó a través de un curso que se dictó en cuatro (4) módulos entre 2013 y 2017, a los que asistieron un total de 385 participantes. Cabe aclarar que muchos participantes asistieron a los 4 módulos, por lo que se pueden estimar un mínimo de 120 las distintas personas que asistieron. La población objetivo de los cursos se puede estimar en 350 personas (260 en las Comisiones Directivas Honorarias y 90 como ‘Administradores’ rentados de los Hogares de Ancianos). Podemos afirmar que asistieron al curso en todos sus módulos el 33% de los posibles concurrentes. Esta actividad tiene relevancia social y constituye una buena práctica Educación Permanente, enmarcado dentro del concepto de Responsabilidad Social.

3. DESTINATARIOS Y ACTORES INVOLUCRADOS

El curso con formato modular está destinado a personas vinculadas con la administración de Hogares de Ancianos de bajos recursos económicos, situados en su mayoría en el Interior del Uruguay.

3.1 Destinatarios Directos. El curso estaba específicamente dirigido a:

- Personas en el cargo de ‘Administrador’ o ‘Encargado’ del Hogar de Ancianos, que tienen un trato directo y diario con el personal que trabaja en el hogar y los adultos mayores que son atendidos en aquel. En este caso son dependientes y cobran un sueldo por sus tareas. Este grupo era la mayoría de los participantes.
- Personas integrantes de las Comisiones Directivas Honorarias de los Hogares, ya sean Presidentes, Secretarios, Tesoreros, Vocales, etc. Su trato con el personal del hogar no es tan frecuente, pero si lo es con los familiares de los adultos mayores atendidos. En este caso, su actividad es totalmente honoraria y por tanto voluntaria. Este grupo era la minoría de los participantes. Entre sus principales características podemos mencionar:
 - En ambos casos, su preparación y conocimientos sobre los temas de administración-gestión eran muy variados: desde personas solo con educación formal básica terminada, siendo este primer grupo la muy amplia mayoría, hasta profesionales universitarios, algunos en actividad y otros retirados, y también personas integrantes de congregaciones religiosas, siendo este segundo este grupo la minoría. Todas tienen en común que destinan una parte importante de su tiempo y conocimientos a la gestión de los Hogares de Ancianos.
 - En lo que respecta a la experiencia desempeñando alguna de las dos tareas también era muy diferente en ambos grupos: desde personas que hacía muy poco tiempo que estaban cumpliendo funciones (pocos meses) a personas con mucha experiencia en cualquiera de las dos funciones (varios años).
 - La edad de los participantes también era muy amplia y variada existiendo participantes en el entorno de los 25 años, hasta llegar a casos de más de 70 años.
 - La distribución por sexo podemos decir que se encontraba repartida aproximadamente en 65% de sexo femenino y 35% de sexo masculino.

3.2 Destinatarios Indirectos - Hogares de Ancianos

A continuación se brinda información básica de los Hogares de Ancianos en base a estudios oficiales del B.P.S publicados en los años 2008, 2012 y 2013 pero que no cambiaron sustancialmente a la fecha de haberse efectuado el curso en formato modular entre 2013 y 2017.

¿Qué son los Hogares de Ancianos?

Los Hogares de Ancianos son asociaciones civiles, sin fines de lucro, con personería jurídica, que tienen como misión brindar una asistencia integral al adulto mayor residente, tanto en lo relacionado con alojamiento, alimentación, cuidados médicos, enfermería, como con actividades recreativas y sociales. Estas

organizaciones tienen diferentes conformaciones que van desde los comunitarios, de tipo religiosos y étnicos.” (Comentarios de Seguridad Social. Boletín N° 18 – Enero/Febrero/Marzo 2008)

¿Quiénes dirigen los Hogares de Ancianos?

Los hogares de Ancianos se constituyen a través de una Comisión Directiva, integrada por Dirigentes Voluntarios, Comisiones de Apoyo y funcionarios especializados que cubren diversas tareas (limpieza, cocina, lavadero, enfermería, etc..) en los distintos turnos, teniendo en cuenta que es un servicio permanente. (Comentarios de Seguridad Social. Boletín N° 18 – Enero/Febrero/Marzo 2008)

En general las Comisiones Directivas Honorarias tienen tres (3) integrantes siempre (como mínimo): el Presidente, el Secretario y el Tesorero. Tomando en cuenta la cantidad de Hogares de Ancianos relevada, los dirigentes totales son alrededor de 260 también como mínimo. El Curso estaba destinado a estas personas en especial.

Otros datos de los Hogares de Ancianos son:


- Se encuentran ubicados geográficamente aproximadamente un 25% (24,4%) en el Departamento de Montevideo, tanto en la propia ciudad de Montevideo (Ciudad Capital de la República Oriental del Uruguay) como en su área metropolitana, y el resto es decir aproximadamente el 75% (75,6%) en el interior del país, existiendo al menos uno en cada ciudad Capital Departamental.
- Los integrantes de las Comisiones Directivas presentan muy baja rotación en el ejercicio de sus funciones. El 72,1% de los mismos ocupan cargos en la misma por más de 10 años de su incorporación a las mismas. Además son voluntarios y por tanto no perciben remuneración por su labor.
- Son instituciones con muchos años de existencia, ya que el 58,1% tienen más de 25 años de antigüedad.
- La cantidad de población atendida es media/alta ya que el 57,6% de los hogares atienden más de 20 adultos mayores, llegando a que un 8,8% de ellos atienden más de 70 .Haciendo una estimación razonable se puede estimar la cifra de adultos mayores atendidos en estos Hogares de Ancianos de entre 3.400 y 3.800 en todo el país.
- Las principales razones de ingreso de los adultos mayores es por la ‘edad’ o la ‘autoinvalidez’ ya que conjuntamente representan el 63,8% de los ingresos.
- La cantidad de funcionarios remunerados que trabajan en los Hogares de Ancianos está en proporción a los adultos mayores que atienden, pero en el 66,3% de los mismos trabajan hasta 20 personas. Dentro de estos funcionarios, existe la figura del ‘Administrador’ es decir un funcionario rentado que se encarga del funcionamiento diario del Hogar, bajo la supervisión y debiendo rendir cuentas a la Comisión Directiva Honoraria. Tomando en cuenta la

cantidad de Hogares de Ancianos relevada, los 'Administradores' totales son aproximadamente 90. El Curso también estaba destinado a estas personas en especial.

- Presentan diversas necesidades, siendo la de apoyo económico la más importante con un 30,2%. Las necesidades de capacitación en general el 7,0%. Sin embargo si se consideran conjuntamente las tres cosas más necesarias, la capacitación en general ocupa el 4° lugar con un 26,7%.
- Cuando se analizan los problemas que enfrentan, la escasez de recursos materiales y económicos con un 46,5%, siendo la falta de capacitación de los funcionarios en temas no referidos al adulto mayor o la discapacidad, sino principalmente en temas de 'gestión' el 5,8%.
- Si se observan los recursos con que cuentan para enfrentar los problemas, nos encontramos que el cobro de cuotas a socios del Hogar de Ancianos (estén internados o no) son el 51,2% de sus ingresos y el cobro por las actividades y servicios prestados un 22,1%.
- Son apoyados en general por el B.P.S. a través de un trabajo conjunto con las Comisiones Directivas de los Hogares. Dicho apoyo es importante, pero necesita ser complementado, por lo que estos Hogares deben gestionar además la obtención de sus propios ingresos (que suelen ser escasos) y administrar todo de la manera más eficiente posible.
- Son apoyados en particular en capacitación por el B.P.S. en diversas temáticas: orientación y asesoramiento técnico sobre temas organizativos, de funcionamiento y técnicas preventivas de salud. Las instancias pueden ser Talleres Regionales así como cursos específicos. El B.P.S ha constatado que, si bien en general las personas encargadas de la administración de los Hogares de Ancianos están imbuidas de un fuerte espíritu solidario, actuación voluntaria y honoraria, con deseos de hacer las cosas de la mejor forma posible, muchas veces carecen de conocimientos básicos que les permitan actuar con la eficiencia deseable.
- En temas específicos, las áreas temáticas que necesitan apoyo debido a que son de las que menos capacitación reciben son 'Informática' con un 90,1%, 'Marketing' con un 94,4%, 'Liderazgo' con un 69,0% y 'Fortalecimiento organizacional' con un 56,3%.
- En lo que respecta al B.P.S., el apoyo que brinda para actividades de Capacitación-Formación representa el 81,6% del total del apoyo recibido por los Hogares para este concepto. Es por tanto el principal sostén de esta actividad.

En resumen podemos afirmar que los Hogares de Ancianos son instituciones sin fines de lucro administradas en gran parte por voluntariado. Están registradas en el área de Prestaciones Sociales del Banco de Previsión Social (B.P.S) y reciben asistencia y apoyo del Banco para desarrollar distintos proyectos, sean de ejecución o de obras. (Mag. Méndez, 2015.)

4. ÁMBITO INSTITUCIONAL QUE ENMARCA LA EXPERIENCIA



En ese contexto, el B.P.S promovió la realización del Curso sobre Gestión Básica de Hogares de Ancianos que se presenta en este trabajo, solicitándose a la UDELAR, con la finalidad de fortalecer las habilidades de gestión de las referidas personas. La temática ha ido variando a lo largo del tiempo. Es así que en la primera edición (Módulo 1), se hizo especial hincapié en aspectos generales de administración de organizaciones, con especial atención a la problemática de los Hogares de Ancianos. En la última edición hasta 2017 (Módulo 4) se trataron temas específicos vinculados a aspectos de Legislación Laboral y Liquidación de Sueldos y Jornales, así como aspectos legales vinculados a las responsabilidades, deberes y prohibiciones de las Comisiones Administradoras (todas ellas electas en forma democrática entre los asociados pero también todas ellas actúan de forma honoraria). Cabe destacar que para el último módulo se tomaron muy en cuenta las necesidades de capacitación que los propios participantes indicaban como más relevantes en los módulos anteriores. Se puede afirmar que se dio una importante participación en los temas sobre los cuales capacitar. Por tanto, dicho curso, de carácter modular, fue el resultado de la conjunción de esfuerzos de dos instituciones públicas con fuerte vocación hacia el fortalecimiento social, que actuaron en un área especialmente sensible. En efecto, los Directivos y Administradores de Hogares de Ancianos no eran profesionales y sus niveles educativos eran muy variados, pero atienden a uno de los sectores más postergados y desprotegidos: las personas de edad avanzada que se refugian en Hogares de Ancianos apoyados por el B.P.S. Como fuera indicado, podemos estimar la población objetivo final, es decir los adultos mayores que se ven beneficiados por la mejora de gestión de los Hogares de Ancianos, en una cifra entre 3.400 y 3.800 en todo el país. Estas personas de la Tercera Edad no tienen recursos suficientes para pagar ‘Casas de Salud’ (privadas, con fines de lucro, y con varios antecedentes muy malos en algunos casos de pública notoriedad referidos a estafas, deficiencias de atención, e incluso incendios con consecuencias lamentables aunque no fatales).

En resumen, es gente que no tiene otro lugar donde pasar sus últimos años de vida y por tanto la relevancia social de esta actividad resulta evidente. Por otra parte, habiéndose cumplido ya cuatro (4) módulos de dicho curso, el resultado de las evaluaciones (tanto del docente como de los participantes) es altamente alentador y el B.P.S ha solicitado la profundización de la experiencia, o la repetición de algunos módulos en virtud del cambio de autoridades en las Comisiones Administradoras de los Hogares de Ancianos.

5. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

5.1 Recursos Metodológicos o de Enseñanza Propuestos

El curso estuvo organizado sobre la base de una clase expositivo-participativa, en la cual había que generar un vínculo entre el docente (con sus conocimientos teóricos generales sobre los temas a dar) y los participantes (muchos de ellos con gran experiencia práctica sobre la gestión de los Hogares de Ancianos).

Había que generar confianza entre el docente y los participantes de forma que éstos se sintieran libres de expresar sus vivencias, sus ejemplos de situaciones que habían vivido, sin sentir que estaban interrumpiendo ‘al profesor’. Para eso se trabajó permanentemente en forma interactiva entre los participantes y el docente, de forma amena y con un lenguaje sencillo, al alcance de todos. El gran reto que tuvo el curso fue poder adaptar el lenguaje técnico propio de una carrera universitaria a un lenguaje más accesible, teniendo muy en cuenta el perfil de los participantes señalado anteriormente. Se les hizo saber a los participantes que:


- Se podía interrumpir la exposición del docente en cualquier momento que algún participante lo entendiera conveniente. Las causales podían ser varias, siendo la principal el “no entendí, por favor me lo explica de vuelta”. El docente hizo expresa mención a que nadie sintiera vergüenza de preguntar, que nadie se quedara con dudas, que una aclaración en modo alguno es una molestia para el docente sino por el contrario, un punto de partida para una discusión o aclaración enriquecedora para el resto de los participantes.
- El docente permanentemente ponía ejemplos, principalmente de la vida cotidiana y algunas veces de casos empresariales y se les solicitaba a los participantes que, aplicando la analogía, ellos pusieran ejemplos similares de situaciones que les hubieran ocurrido en los Hogares de Ancianos.
- Se aprovechó la experiencia de los participantes, sobre la cual el docente procuró ordenar las ideas, vincularla con los temas teóricos y proponer guías de acción a discutir con ellos, con el objetivo de mejorar la gestión.
- Se trató permanentemente de promover la participación, solicitando que expusieran sus puntos de vistas o situaciones similares que hubieran tenido que afrontar. Esto enriqueció en grado sumo las clases, dejando de ser la típica modalidad de ‘clase magistral’, para ser más un intercambio de experiencias sobre el tema que se estaba tratando. Por tanto en estos casos el Docente oficiaba de alentador de expresiones y ordenador de intercambios. El dictado de los Módulos siempre estuvo apoyado en una presentación en power point con abundantes transparencias. En algunas de ellas el curso se detuvo bastante, porque eran conceptos centrales a transmitir, en otras se detuvo muy poco tiempo (simplemente mencionando los grandes temas) y otras directamente no se trataron en el curso porque principalmente tenían que ver con legislación y su única finalidad era que estuvieran en el curso como apoyo.

5.2 Descripción de las Actividades - Cursos Dictados

Hasta el presente se cumplieron las siguientes instancias de capacitación:

Módulo 1°. Fue el más extenso de todos, ya que insumió 15 horas presenciales en dos jornadas efectuadas los días 12 y 13 de diciembre de 2013 (19 participantes), el 15 y 16 de julio de 2014 (22 participantes), el 3 y 4 de noviembre de 2014 (39 partici-

pantes) y 12 y 13 de noviembre de 2014 (30 participantes). El temario (resumido) fue sobre Conceptos básicos de Administración de Organizaciones. El Docente fue el Cr. Isidro Alfaya. Las jornadas de noviembre 2013, julio 2014 y noviembre 2014 (días 3 y 4) se efectuaron en la Localidad de Raigón, en el Departamento de San José y a aproximadamente 95 km de la Ciudad de Montevideo y las jornadas de noviembre 2014 (días 12 y 13) se efectuaron en el Centro de Estudios en Seguridad Social, Salud y Alimentación del Banco de Previsión Social en la ciudad de Montevideo.



Módulo 2°. Consistió de 8 horas presenciales, en jornadas únicas efectuadas el 29 de octubre de 2015 (29 participantes), el 5 de noviembre de 2015 (31 participantes) y el 12 de noviembre de 2015 (39 participantes). El temario (resumido) fue sobre Importancia de los Hogares de Ancianos para su comunidad, fortalezas y oportunidades, a cargo del Docente Cr. Isidro Alfaya y Conceptos Básicos de Marketing a cargo del Docente Lic. José Luis Camacho. Se efectuó en el Centro de Estudios en Seguridad Social, Salud y Alimentación del Banco de Previsión Social en la ciudad de Montevideo.

Módulo 3°. Consistió en 8 horas presenciales, en jornadas únicas efectuadas el 23 de setiembre de 2016 (31 participantes), 30 de setiembre de 2016 (37 participantes) y 7 de octubre de 2016 (24 participantes). El temario (resumido) fue sobre Toma de Decisiones y Aproximándose a entender Estados Contables Básicos a cargo del Docente Cr. Isidro Alfaya. Se efectuó en Montevideo, en el mismo lugar que el Módulo 2°

Módulo 4°. Consistió en 8 horas presenciales, en jornadas únicas efectuadas el 6 de octubre de 2017 (31 participantes), 13 de octubre de 2017 (31 participantes) y 20 de octubre de 2017 (22 participantes). El temario (resumido) fue sobre Conceptos sobre Derecho Laboral y Liquidación de Salarios a cargo del Docente Cr. Gerardo Gervasio, y Conceptos sobre Aspectos Legales (Análisis Práctico del Modelo de Estatutos de un Hogar de Ancianos) a cargo de la Docente Dra. Rosa Posiomek, con el apoyo en ambos casos del Cr. Isidro Alfaya. Se efectuó en Montevideo, en el mismo lugar que el Módulo 2°

El Coordinador de todos los Módulos por parte de la UPAE fue el Cr. Antonio Fraga. Asistieron un total de 385 participantes. Cabe aclarar que muchos participantes asistieron a los 4 módulos, por lo que se puede estimar en un mínimo de 120 las distintas personas que asistieron.

5.3 Recursos Materiales entregados a los Participantes

A todos los participantes se les entregó la presentación de cada Módulo en power point impresa y encuadernada, de forma que no tuvieran que escribir todo lo que se mostraba y, a expreso pedido del docente, se imprimieron solo dos (2) transparencias por carilla y solo en el anverso de la hoja, quedando el reverso totalmente en blanco, para que se pudieran hacer anotaciones adicionales que el participante considerara necesario. En todos los casos el material tenía mucha más información de la que se presentaba en el curso de forma que los participantes pudieran leer o profundizar en forma posterior a la instancia presencial. El docente siempre indicaba que el material era no solo para seguir de cerca los temas que se iban tratando, sino como material complementario para su uso posterior. Esto permitió

tener en un único documento físico todo el material de curso, y además que el material pudiera ser llevado al propio Hogar de Ancianos y quedara como material de consulta para otras personas a las cuales el Curso estaba destinado, pero que por diversas razones no hubieran podido asistir.

Para el caso de las jornadas del Módulo 1° efectuado en la localidad del Raigón (Uruguay), implicaban dos días de curso, pernoctando en dicha dependencia y teniendo desayuno, almuerzo y cena de cargo del B.P.S, tanto para el docente como para todos los participantes. Estos cursos estaban previstos para participantes del Interior del país, excepto el Área Metropolitana de Montevideo (Uruguay).

El que se efectuó en Montevideo (Uruguay), también implicaba dos días de curso, pero al ser Hogares de Ancianos del Área Metropolitana, no era necesario pernoctar. En este caso el almuerzo era de cargo del B.P.S, no siendo necesario el desayuno ni la cena porque tanto el docente como los participantes se retiraban al final de cada jornada. En ambas dependencias, las instalaciones del B.P.S eran excelentes y tenían todo lo necesario para el dictado del curso, destacándose especialmente la disposición y buena voluntad de todos sus funcionarios. Por ser jornadas tan extensas, cada dos (2) horas aproximadamente se efectuaba un receso corto (no más de 15 minutos) para tomar algún refrigerio o bebida caliente (café o té) también proporcionado por el B.P.S. En el caso de los cursos en la localidad de Raigón (Uruguay), se presentaba una ventaja adicional, que era la de tener charlas más informales con los participantes, de forma individual o grupal. Esto permitía que la relación docente-participante fuera más amena y no tan fría como en un curso normal. También repercutía muy favorablemente en la clase del día siguiente, ya que los participantes se animaban a intervenir todavía más. En estos casos el docente compartió los desayunos, almuerzos y cenas con los participantes, interiorizándose de la casuística particular de algunos Hogares de Ancianos a través de conversaciones individuales o grupales que enriquecían más aún la interacción.

Los Módulos 2, 3 y 4 se dictaron siempre en Montevideo (Uruguay), en una jornada de ocho (8) horas, con un corte al mediodía para un almuerzo ligero proporcionado también por el B.P.S en forma gratuita. La razón de la unificación de los cursos en Montevideo (Uruguay), fue a solicitud de los participantes, a los cuales les resultaba más fácil trasladarse a allí, que a la localidad de Raigón (Uruguay).

El curso fue gratuito para los participantes. Todos los gastos fueron de cargo del B.P.S, incluso los de alojamiento, alimentación y traslado de éstos y del docente, tanto en las ediciones que tuvieron lugar en Raigón (Uruguay) como en Montevideo (Uruguay).

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

6.1 Evaluación de los Docentes sobre el Curso y los Participantes

Todos los docentes que participaron, y en especial el autor del presente trabajo, quedó muy conforme con la interacción que se dio en el aula con los participantes, lo que por otra parte es coherente con las evaluaciones que éstos. Desde su punto de vista de su vivencia personal, la considera una experiencia extremadamente enriquecedora por donde se lo mire.

Para ello fue muy importante que lo docentes:

- Antes de los cursos: se interioricen de la realidad de las Instituciones a los cuales se les va a brindar la capacitación. En este caso, los Hogares de Ancianos. Todos los docentes involucrados efectuamos esta tarea. También que sepamos las características mencionadas de los participantes del curso. No es una instancia de enseñanza-aprendizaje a estudiantes universitarios.

- Durante los cursos: que tengan la habilidad de expresar temas de nivel terciario en un lenguaje llano, más coloquial y menos técnico, de forma de poder transmitir las ideas de forma clara. Para ello el uso de ejemplos de la vida cotidiana han sido fundamentales para esta actividad. Esto es fundamental y todos los docentes involucrados hicimos un gran esfuerzo en esto.

- Luego de los cursos: que analicen las evaluaciones de manera autocrítica de forma de tomar en cuenta las sugerencias que nos realicen. En este curso eso se dio de forma muy clara, ya que la temática del Módulo 4° fue sugerida por los participantes de los Módulos anteriores. No solo se permitió la participación sino que la misma fue llevada a la práctica.

6.2 Evaluación de los Participantes sobre el Curso y el Docente

Al final de la actividad se les solicitó a los participantes que hicieran una evaluación de cada Módulo y del Docente, en el formulario que usa habitualmente el B.P.S. De allí surgen datos cuantitativos y cualitativos. Cabe destacar que el B.P.S cambió los formularios de evaluación, por lo que se presentan por separado por cada Módulo. (Ver Anexo B)

Módulo 1° Aspectos Cuantitativos. Del total de 110 participantes se recibieron 102 respuestas (92% del total), por lo que el resultado al que se llega es altamente representativo. En una escala que va desde el 1 (muy bajo) hasta el 5 (muy alto) el grado de satisfacción declarado por los participantes fue:

- En relación con el curso el promedio de 13 elementos evaluados fue 4,55 (grado de satisfacción entre alto y muy alto). Los 13 elementos evaluados fueron organización, objetivos, contenidos, administración del tiempo, material pedagógico, práctica, material de apoyo entregado, carga horaria, aplicabilidad a la tarea, utilidad personal, expectativas, salón e instalaciones y percepción general del curso.
- En relación con al Docente, el Cr. Isidro Alfaya, el promedio de 6 elementos analizados fue 4,77 (grado de satisfacción entre alto y muy alto). Los 6 elementos evaluados fueron actitud, conocimiento, seguridad, enseñanza, puntualidad, participativo.
- Del total de 19 elementos (13 del curso, y 6 del docente) evaluados, el que alcanzó el menor valor fue 4,43 (manteniendo el grado de satisfacción en el rango de entre alto y muy alto)

Aspectos Cualitativos: Testimonios de los Destinatarios. Entre los varios comentarios recibidos se destacan los siguientes (solamente 6):

- “Docente dinámico, motivador, buena onda, buen humor”
- “Docente muy claro y preciso. Usa lenguaje sencillo y lo ilustra con ejemplos muy entendibles”
- “Fue muy práctico, muy interactivo y participativo. Fue un curso muy novedoso y de un bagaje de información y conocimientos muy interesante. Nos abrió muchas puertas”
- “Muy bueno. Me sirvió para capacitarme en distintas cosas que no las tenía muy claras”
- “Un gran aprendizaje en lo personal, muy claro y concreto, además de aplicable”
- “De los cursos a los que he asistido es el que me ha resultado más provechoso y en el cual los temas tratados me resultaron muy claros”

Módulo 2° Aspectos Cuantitativos. Del total de 99 participantes se recibieron 84 respuestas (85% del total), por lo que el resultado al que se llega es altamente representativo. En una escala que va desde el 1 (muy bajo) hasta el 5 (muy alto) el grado de satisfacción declarado por los participantes fue:

- En relación con el curso el promedio de 13 elementos evaluados (los mismos que el Módulo 1°) fue 4,33 (grado de satisfacción entre alto y muy alto).
- En relación con los docentes el promedio de 6 elementos analizados (los mismos que el Módulo 1°) fue de 4,60 el Docente Cr. Isidro Alfaya y 4,40 el Docente Lic. José Luis Camacho (grado de satisfacción entre alto y muy alto).
- Del total de 19 elementos evaluados (los mismos que el Módulo 1°), el que alcanzó el menor valor fue 4,16 (manteniendo el grado de satisfacción en el rango de entre alto y muy alto).

Aspectos Cualitativos: Testimonio de los Destinatarios. Entre los varios comentarios recibidos se destacan los siguientes (solamente 6):

- “ Dos excelentes profesores, muy buena onda y con mucho sentido del humor, lo cual es más llevadero”
- “ Para el tiempo disponible muy bueno”
- “Buenos docentes, transmiten con claridad los conceptos”.
- “ Muy buenos conocimientos y muy bien transmitiéndolos”
- “ El bueno humor de ambos me atrapó en el curso, para aprender, expresarme y mantener mi atención”
- “ Muy explicativo y seguro”

Módulo 3° Aspectos Cuantitativos. Como fuera expresado el B.P.S cambió los formularios de evaluación para estos cursos, siendo sustituidos por cuatro preguntas referidas a los docentes:

- ¿Mostró solvencia en el manejo de los contenidos?
- ¿Fue claro y ordenado en el uso y tratamiento de los conceptos?
- ¿Se mostró dispuesto a evacuar dudas y consultas?
- ¿Fue correcto en la relación con los participantes?

Se obtuvieron 47 respuestas por “SI” y ninguna respuesta por “NO”, para el Docente Cr. Isidro Alfaya.

Aspectos Cualitativos: Testimonio de los Destinatarios. Entre los varios comentarios recibidos se destacan los siguientes (solamente 6):

- “Buena disposición. Buen trato y práctico al explicar.”
- “Profesor dinámico, claro, preciso. Buena onda. Curso motivador, con ideas claras.”
- “El curso fue muy bueno y el tutor fue lo que esperábamos en tiempo y hora. Gracias.”
- “Muy buena la calidad del curso, el profesor se hizo entender correctamente, buen compañerismo entre profesor y alumno.”
- “Muy bueno el curso. Docente con excelente manejo de clase. Temas de aplicación.”
- “El curso me pareció excelente desde la propuesta hasta la presentación de los materiales.”

Módulo 4° Aspectos Cuantitativos. Como fuera expresado el B.P.S cambió los formularios de evaluación para estos cursos, siendo sustituidos por 4 preguntas referidas a los docentes, las cuales fueron iguales a las mencionadas para el Módulo 3°. Se obtuvieron 84 respuestas por “Si” y ninguna respuesta por “No”, tanto para el Docente Cr. Gerardo Gervasio como para la Docente Dra. Rosa Poziomek.

Aspectos Cualitativos: Testimonio de los Destinatarios. Entre los varios comentarios recibidos se destacan los siguientes (solamente 6):

- “Muy claro y con los puntos que se esperaba tratar. Me parece que fue muy enriquecedor ”
- “Conceptos totalmente afines a los hogares, tratados con mucha claridad y solvencia”
- “Enriquecimiento que puedo aplicarlo y me ayuda para mejorar el buen funcionamiento y relacionamiento con los funcionarios”

- “Evacuó muchas dudas y aprendí muchos conceptos que estaba mal informado.”
- “Realmente muy productiva pude despejar dudas y llevarme las respuestas muy claras”
- “Agradecidos por los aportes realmente muy útil e importante. Excelente los profesionales”


En resumen, los participantes han hecho una excelente evaluación de los docentes y del curso, con sus respectivos Módulos dejando entrever su interés por dedicarle más tiempo al tema.

6.3 Testimonio de los Docentes

Es un curso dirigido a personas que ellas mismas hacen un gran aporte a la comunidad, administrando Hogares de Ancianos. Por más que en muchos casos su actividad sea rentada, el docente está en condiciones de asegurar que, de lo hablado en las cuatro instancias del curso con ellos, lo que cobran no compensa la dedicación, voluntad de servicio y ganas que le ponen al desempeño de esta tarea. Sin lugar a dudas, es gente que da mucho más que lo que recibe.

De las instancias presenciales de los cursos y las de evaluaciones posteriores se puede afirmar que para todos los docentes involucrados en este curso, fue una instancia de enseñanza-aprendizaje distinta de la habitual con alumnos universitarios. Por las características mencionadas de los participantes, hubo que adaptar nuevas prácticas docentes habituales a otras formas de interacción con los participantes. Todos los docentes involucrados en el curso tienen vasta experiencia universitaria por lo que muchas veces se dan cuenta si algún tema se entiende o no con solo ver las caras de los participantes. En este caso en particular esto resultó fundamental, teniendo en cuenta que muchos participantes, quizás por temor, por vergüenza, por no demostrar su falta de conocimientos, no se animaban a preguntar o solicitar una aclaración al docente. Y todos los docentes éramos conscientes de esta situación por lo que muchas veces repetíamos un concepto, o comentábamos un ejemplo adicional, ya que notábamos que no había sido entendido, aunque nadie planteara ninguna duda. Como suele decirse, debíamos estar atentos al lenguaje corporal de los participantes. Para esto fue de gran ayuda que las instancias presenciales eran de no más de 35/40 participantes, es decir que no había problemas de masividad y nos podíamos ver de cerca. Considero que este Curso no hizo repensar nuestros enfoques cotidianos de la docencia, la forma de abordar los temas de una forma distinta sin asumir conocimientos previos, y cambiar las metodologías de enseñanza avanzando a una velocidad que la pautaban más los participantes que el docente. En resumen, los docentes aprendimos mucho de esta experiencia para nuestra propia actividad en las aulas, y nos permitió una interacción no solo en el aula, sino en los momentos de socialización (cortes para un café, almuerzos compartidos) que no son habituales en nuestra actividad docente. En ellos nos acercamos más a la ‘persona’ y no tanto al ‘alumno’. Se produce una empatía mucho mayor, un deseo real de conocer sus problemas y ayudar, un acercamiento e involucramiento mucho mayor. Y puedo afirmar sin temor a equivocarme, que en esas instancias el docente aprende mucho, quizás más de lo que pueda aportar.

6.4 Impacto en los Beneficiarios



Esta es una típica actividad que se ubica en las fronteras muchas veces difusas entre la extensión universitaria y la educación permanente a cargo de instituciones de enseñanza terciaria dirigida a personas no graduadas. En definitiva, es una actividad consolidada y con alta fidelización de los participantes. Consideramos que para que esto fuera posible, existió un trabajo previo de coordinación institucional y de acercamiento de los docentes al tema ‘Hogar de Ancianos’ y también y principalmente a las características de los participantes. Esto implicó cambios en las formas de dictado del curso, en el tipo de materiales a entregar, en una la relación docente-participante más humana por las instancias sociales que los módulos tenían (cortes para un café o almuerzo compartido). A todos los docentes involucrados no cambió nuestra práctica habitual de docencia, pero sin dudas para bien. Creemos que luego de estos cursos hemos recibido quizás más de lo que dimos. Conocimos la realidad de los Hogares de Ancianos y principalmente a las personas que los llevan adelante. Creemos haber colaborado en que desarrollen mejor sus funciones. Tiene relevancia social y constituye una buena práctica. El alto nivel de satisfacción manifestado por los participantes, hace que todos los actores tengamos el gusto de poder decir ‘misión cumplida’ y renovemos el compromiso, buscando avanzar un paso más.

Referencias

Banco de Previsión Social - B.P.S (2008) Comentarios de Seguridad Social. Boletín N° 18 – Enero/Febrero/Marzo 2008. Uruguay.


Méndez, E. (2015) Un mismo lenguaje: cursos de UDELAR y B.P.S para referentes de hogares de ancianos. Disponible en: Portal Unidad de Comunicación de la Universidad de la República: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/34700> Consultado en 03/2015. Dirección del Centro de Estudios en Seguridad Social, Salud y Alimentación del Banco de Previsión Social B.P.S Uruguay.

Universidad de la República. UDELAR (2018) Curso sobre Gestión Básica de Hogares de Ancianos. Uruguay.



Anexo A. Contextualización para Lectores Extranjeros (Glosario de Términos)

Adulto Mayor . Se define como tal a las personas de 65 años y más de edad, dado que en Uruguay se estableció legalmente ese criterio por la Ley 18.617 del 23 de octubre de 2009, en su Art. 2, literal a



Área Social y Artística dentro de UDELAR . «Las facultades, institutos asimilados a facultad y escuelas dependientes del Consejo Directivo Central se integrarán en áreas». El Área Social y Artística está integrada por las Facultades de Ciencias Sociales, de Derecho, de Ciencias Económicas y de Administración, de Humanidades y de Ciencias de la Educación, de Información y de Comunicación, el Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” y la Escuela Universitaria de Música.

Banco de Previsión Social - B.P.S . Es un ente autónomo creado en el Art. 195 de la Constitución de la República Oriental del Uruguay del año 1967. Su cometido central es coordinar los servicios estatales de previsión social y organizar la seguridad social. Siguiendo la tendencia establecida por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se habla de B.P.S como Instituto de Seguridad Social. Se intenta de esta forma trabajar sobre el carácter amplio del sistema el cual no refiere meramente a previsión social ni a aspectos contributivos y retributivos, sino que va más allá en la construcción de una red de protección, así como también de información e investigación sobre la materia.

Educación Permanente en la UDELAR . Por Educación Permanente en la Universidad de la República se entienden las actividades que ésta organiza con la finalidad de lograr un proceso de formación continua que permita enfrentar los cambios en las prácticas profesionales, en la producción, en el mundo del trabajo y en la sociedad en general, con el propósito de incorporar los avances registrados en cada disciplina y en la interacción de las mismas. Estas actividades pueden consistir en la realización de cursos presenciales, semipresenciales o a distancia, seminarios, pasantías u otras modalidades de actividad académica que conformarán el Programa de Educación Permanente de la Universidad de la República.” (Art. 1 de la Ordenanza de Actividades de Educación Permanente)

Unidad de Perfeccionamiento y Actualización de Egresados (UPAE) . La UPAE es la unidad encargada de planificar y ejecutar el programa de Educación Permanente de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, en sintonía con la política que al respecto tiene la Universidad de la República, Uruguay. Creada en 1988 por iniciativa del Orden de los Egresados de la Facultad, la UPAE está cumpliendo sus primeros 25 años en 2013.

Universidad de la República - UDELAR . Es la principal institución de educación superior y de investigación del Uruguay. En colaboración con una amplia gama de actores institucionales y sociales, realiza también múltiples actividades orientadas al uso socialmente valioso del conocimiento y a la difusión de la cultura. Es una institución pública, autónoma y cogobernada por sus docentes, estudiantes y egresados.

Anexo B. Temario detallado de cada Módulo del Curso

MÓDULO 1. Conceptos básicos de administración de organizaciones. Administrar – Gestionar

- ¿Qué es un administrador? / ¿Qué niveles de administradores hay?
- ¿Técnico y administrador son lo mismo? / ¿Qué se administra?

Organizaciones

- ¿Qué son las organizaciones? / ¿Qué funciones cumplen?

Actividades de administración

- ¿Qué hacen los administradores? / ¿Qué competencias tienen que tener?
- ¿Eficacia o Eficiencia? / ¿Calidad?

Conceptos básicos de Administración Financiera

- Conceptos de ingresos y gastos fijos y variables / Punto de equilibrio e influencia de la escala
- ¿Qué es la planificación financiera?

Gestión de Riesgos

- Anticiparse a los riesgos / Minimizar los riesgos
- Riesgos relevantes: reclamaciones judiciales sobre aspectos laborales, médicos y financieros

Documentación comercial y laboral

- Compra y venta de bienes y servicios (incluyendo públicos)
- Sueldos y pagos de impuestos nacionales y municipales

Responsabilidades

- Rendición de cuentas: ¿ante quién? / Transparencia

Controles

- Comparación entre lo “real” y lo “planificado” / Análisis de desviaciones “en más” o “en menos”
- Medidas correctivas

Oportunidades

- Responsabilidad social empresarial / La Comunidad

MÓDULO 2. Importancia de los Hogares de Ancianos para su comunidad. Fortalezas y Oportunidades. Conceptos de Marketing

¿Por qué somos importantes para la comunidad?

- Cumplimiento de una función social

¿Qué nos hace importantes para la comunidad?

- Vocación de Servicio

¿Cómo sostener esa importancia en la comunidad?

- Cultura organizacional / Creatividad – Innovación / Cambio y la resistencia que provoca
¿Cómo aprovechar esa importancia en la comunidad?
 - Internamente – Gobierno Corporativo / Externamente – Grupos de Interés
- Conceptos básicos de Marketing.
- Introducción / Conceptos de necesidad, deseo y demanda
 - Misión / Conducta del usuario / Investigación de Mercado
 - Sistema de Información de Marketing
 - Segmentación / Posicionamiento /
 - Producto o servicio / Distribución / Precio / Comunicación / Marca

MÓDULO 3. Toma de Decisiones y Estados Contables Básicos

- El proceso de toma de decisiones
 - La toma de decisiones racional / La racionalidad acotada y el papel de la intuición
 - Relación entre los tipos de problemas, los tipos de decisiones y el nivel gerencial
 - Prejuicios y errores en la toma de decisiones / Toma de decisiones grupales e individuales
- Aproximándose a entender Estados Contables básicos.
- Estado de situación patrimonial y sus componentes / Análisis de variaciones
 - Estado de resultados y sus componentes / Análisis de variaciones
 - Indicadores de liquidez, rentabilidad y endeudamiento / Análisis de variaciones

MÓDULO 4. Derecho Laboral, liquidación de salarios. Aspectos legales **Introducción al Derecho del Trabajo y sus Principales Características**

- Concepto / Fuentes / Principios del Derecho del Trabajo
- La contratación laboral
- El contrato de trabajo tradicional / Descripción de las características del contrato
 - Subordinación laboral / Derechos y obligaciones de las partes del contrato / Modalidades de contratación / El poder de dirección del empleador. Jus variandi. Potestad disciplinaria
- Aspectos a tener en cuenta en la liquidación de rubros salariales
- Descansos intermedios / Descanso semanal / Feriados. Concepto. Distintos tipos de feriados
 - Horas extras. Concepto. Diferentes situaciones
 - Vacaciones anuales pagas y suma para mejor goce de licencia. Concepto. Licencia común y por antigüedad. Generación de la licencia. Determinación de

su monto y Oportunidad de su pago

- Sueldo anual complementario. Concepto. Determinación de su monto
- Extinción del contrato de trabajo / Indemnización por despido común. Concepto y régimen vigente para trabajadores mensuales y jornaleros
- Despidos especiales / Despido indirecto / Despido abusivo / Concepto de “notoria mala conducta”

Aspectos Legales (Análisis práctico del Modelo Estatuto de un Hogar de Ancianos).

Concepto y generalidades sobre la Asociación Civil. Regulación legal

- Objeto / Finalidad
- Organización de puertas abiertas / Clases de socios y derechos

Consecuencias de la personería jurídica. Atributos de la Personalidad Jurídica

- Capacidad / Patrimonio

Órganos de la Asociación. Funcionamiento

- Asamblea General / Integración / Competencia / Tipos / Quorum de asistencia y resoluciones

• Comisión Directiva / Competencia / Designación de sus miembros / Funcionamiento

- Responsabilidad de sus integrantes

- Comisión Fiscal y Electoral / Cometidos y funcionamiento



RECLA

Red de Educación Continua
de Latinoamérica y Europa

