



Retos y Claves de la Educación Continua

► Edición No. 8
Año 2021
ISSN 2346-2256
Publicación periódica

RECLA **25**
Red de Educación Continua
de Latinoamérica y Europa años



Comité Ejecutivo RECLA

PRESIDENCIA

MARGARITA GUARELLO

Directora de Educación Continua
Pontificia Universidad Católica de
Chile

CHILE

CARLOS JULIO ESCOBAR

Vicerrector de Extensión y Proyección
Social

Fundación Universitaria María Cano

COLOMBIA

VICEPRESIDENCIA

OSCAR DALMAU IBAÑEZ

Director de Nuevos Proyectos
Universidad de Vic – Universidad
Central de Catalunya

ESPAÑA

MARÍA ELOÍSA VELÁSQUEZ

Directora del Sistema de Educación
Continua

Universidad Católica Santiago de
Guayaquil

ECUADOR

ELIZABETH VALENCIA – BORGERT

Directora Alcance Comunitario e
Internacional del Centro de
Educación Continua

ESTADOS UNIDOS

SECRETARÍA GENERAL

MARÍA DEL ROSARIO BOZÓN

Directora División de Educación
Continuada
Universidad El Bosque

COLOMBIA

JUAN MANUEL ADAME

Director de Educación Continua y
desarrollo profesional

Universidad Autónoma de Nuevo
León

MÉXICO

VOCALÍAS

MARIELA EDELSTEIN

Secretaría de Extensión y Relaciones
Institucionales

Universidad Provincial de Córdoba

COLOMBIA

CLAUDIA OLIVA LEIVA

Directora de Educación Continua
Universidad de Santiago de Chile

CHILE

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

Fernando Bas
Pontificia Universidad Católica de Chile
CHILE

Claudia Oliva Leyva
Universidad Santiago de Chile
CHILE

Galo Ghigliotto
Universidad Santiago de Chile
CHILE

Óscar Dalmau
Universidad de VIC – UCC
ESPAÑA

María Guadalupe Ramírez
Universidad Autónoma de Nuevo León
MÉXICO

Roberto Langwagen
Universidad de la República
URUGUAY

Adriana Lucia Gómez
Corrección de Estilo

Join the Projects
Diseño gráfico y edición digital

© Todos los derechos reservados – RECLA 2021 – Está totalmente prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la revista, sin el consentimiento previo explícito de los autores.

Sumario

Una educación continua híbrida adaptativa para los tiempos de pospandemia y más allá

Beatriz Fainholc

Universidad de Buenos Aires 07

Cátedras abiertas: La virtualidad como espacio de intercambio y construcción

Edelstein Mariela, Bezzone Nora, Pasquale, Viviana

Universidad Provincial de Córdoba 23

Educación continua para el presente. Diplomado en migraciones. Desafíos para una integración sociocultural

Adriana Palomera, Byron Duhalde, Esteban Vicencio

Universidad de Santiago de Chile 37

Microcredenciales como estrategia de internacionalización de las instituciones de educación superior latinoamericanas

Maynor Barrientos, Mario Barahona, Johnny Cartín, July Garzón

Corporación Universitaria del Meta 53

Metamorfosis del aprendizaje en las organizaciones

Óscar Dalmau, Valentí Martínez

UManresa UVic-UCC 73

Retos y perspectivas en la formación de comunicadores de la ciencia a través de la educación continua

Elaine Reynoso, María del Carmen Sánchez, Alba Macías, Diana Monterrosa

Universidad Nacional Autónoma de México 88

Una educación continua híbrida adaptativa para los tiempos de pospandemia y más allá

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina



UNA EDUCACIÓN CONTINUA HÍBRIDA ADAPTATIVA

PARA LOS TIEMPOS DE POSPANDEMIA Y MÁS ALLÁ

Resumen

Los intereses filosóficos-epistemológicos, especulativos y prácticos de una Educación Híbrida (E.H.) constituyen los marcos epistémicos y no epistémicos, para diseñar e implementar una enseñanza digital continua de adaptación a los nuevos tiempos pospandémicos. Ello se traduce en un (nuevo) pensamiento y lenguaje que sostienen los conceptos usados y las prácticas pedagógicas reales.

Una propuesta exploradora de una E.H. en el contexto de la educación continua representa un giro epistemológico, una reconfiguración de los pensamientos y de las acciones de/en interacción digital, en una mezcla con lo físico. La inteligencia artificial, aplicable a todas las áreas de conocimiento, debería extender el pensamiento a una educación continua, ubicua, conectiva, atravesada por una perspectiva analítico-crítica y de intervención creativa. La formación de profesionales en general y de la educación poseen un rol central.

Se brindan señalamientos más que conclusiones definitivas.

Palabras Clave

Educación continua. Educación híbrida. Adaptación. Marcos epistémicos, no epistémicos, trans-epistémicos. Abducción. Educación superior.

AN ADAPTIVE HYBRID CONTINUING

EDUCATION FOR POST-PANDEMIC TIMES AND BEYOND

Abstract

The philosophical - epistemological, speculative and practical interests of a Hybrid Education (H.E.) are the epistemic and non-epistemic frameworks to design and implementation a digital continuous teaching, for an adaptation process to the new post pandemic times. This is transferred to minds and languages as pillars of the pedagogical concepts and practices used.

An exploration of a H.E. in the context of a continuous education programs represents an epistemological turn, a re-architecture of thoughts and actions in a digital and physic mix. Related to that, the artificial intelligence should extend the abductive method. This is an aim for a continuous, connective, of a H.E. crossed by an analytic-critical and creative perspectives.

The training of professionals in general and education play a central role. Indications are given rather than definitive conclusions.

Keywords

Educación continua. Educación híbrida. Adaptación. Marcos epistémicos, no epistémicos, trans-epistémicos. Abducción. Educación superior.



Beatriz Fainholc

Lic. en Ciencias de la Educación
Universidad de Buenos Aires
Argentina

Doctora en Educación
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Posdoctorado en Educación.
Universidad de Illinois
Estado Unidos

bfainhol@gmail.com

Introducción

El desafío que las personas tratan de realizar, y/o deberían realizar, para estos tiempos de entera impredecibilidad, con cambios impensados, agudizados por una pandemia—post-pandemia, entre otros factores que ya estaban presentes— obliga a repensar los marcos epistémicos y no epistémicos, para diseñar e implementar una enseñanza digital híbrida continua de adaptación a esta nueva época y las que vendrán, de características desconocidas.

Las ideas y conceptos de los sujetos, como resultante de las experiencias de aprendizaje mediado por el lenguaje y los diversos códigos simbólicos, conforman y reflejan los pensamientos existentes. En este contexto remiten a reinventar nuevas categorías de interpretación procesadas para/en la acción, frente a muchas anteriores ya fracasadas.

Imaginar propuestas/programas formativos de educación continua, de variables intervinientes humanas y no humanas digitales, virtuales y/o en una mezcla con lo físico —mediante objetos de diseño de inteligencia artificial, y demás— apuntan a un giro epistemológico, como una re-arquitectura de las ideas educativas filosófico-epistemológicas, especulativas y prácticas, de una Educación Híbrida (E.H.).

Ello se traduce en un nuevo pensamiento y lenguaje (diario y académico) que sostienen los conceptos usados y las prácticas pedagógicas implementadas, a ser analizados, más aun mo-

vilizados con el coronavirus para reflexiones meticulosas, ya propuesto por múltiples aportes.

La educación superior necesita repensar marcos epistémicos y no epistémicos aterrizados, inscriptos en una perspectiva histórico-social concreta, situada y distribuida. Postura que se evidencia —por correlaciones de efecto acumulativo- evolutivo (¿o involutivo?)— en las fuerzas (inestables y azarosas) de los cambios socio-políticos, económicos, culturales y tecnológicos que ocurren y ocurrirán dada la increíble aceleración tecnológica.

Dichos cambios contribuyen una verificable desorganización económica y social, (y/o en proceso) de inciertas reestructuraciones de la naturaleza y la vida humana, de la sociedad, la cultura y la educación, los perfiles institucionales y los valores, y otros. Que muestran a veces, adaptaciones aleatorias para enfrentar dudas, que se cree que con la enseñanza del método abductivo, podría alcanzar enfoques más comprensivos de los fenómenos y procesos sociales y culturales, y por ende, educativos.

Desarrollo

1. Contextualización

Los cambios culturales y tecnológicos resultan veloces e impredecibles. La realidad sociocultural, a veintiún años largos del siglo XXI, se halla representada por la sociedad de la big data, la cultura del software, la explosión de las redes sociales digitales de

aplicaciones diversas, el desarrollo de la transmediática, la inteligencia artificial (Eaton, Koenig, Schulz, Maurelli, Lee, Eckroth, Williams, 2018), la robótica, y demás.

Sin embargo, de poca resolución de conflictos, remoción de mentalidades, que generaron severas crisis en todo el mundo. Se evidencia una continuación de marcos epistémicos y no epistémicos achicados, por el desborde disruptivo principalmente de lo tecnológico. Es menester revisar sus pilares y proyecciones, preocupación de la educación superior.

2. La educación superior

Existen excepciones honrosas en cuanto a un revisionismo conceptual y metodológico de las configuraciones y prácticas académicas, curriculares, docentes y organizaciones, evaluativas y de investigación, que redundaron en la producción de conocimiento.

Por múltiples razones, la universidad, encarnó un delivery masivo, —incluso con los reproducibles MOOCs, como una buena oferta de educación continua— de cursos superiores que poca respuesta a las nuevas necesidades individuales, colectivas, ocupacionales, no solo para superar el desperdicio de la potencialidad de los estamentos educativos superiores, sino para incluir y cuidar los intereses de los usuarios desatendidos.

Por ello concretamente, interesa discutir:

A. La potencialidad de producir e

investigar conocimiento científico tecnológico y su sentido de equidad, productividad y utilidad social;

- B. b. Profundizar la inscripción de la universidad en la complejidad de la cultura de lo artificial digital, y sus proyecciones transepistémicas y transdisciplinarias de interpretación;
- C. c. Resaltar los giros epistemológicos en los procesos de enseñar y aprender, de investigación y experimentación de pedagogías emergentes y sus correlatos, anticipadoras de cartografías que son poco conocidas aun.

Existen deudas de los marcos epistémicos y no epistémicos que sirvan de soporte teórico y metodológico revisado de las concepciones y prácticas universitarias vigentes aun. Los aspectos institucionales y organizacionales, de docencia, —más allá de la aplicación de las plataformas instruccionales y las herramientas tecnológicas de comunicación remota (lo que está muy bien)— poco se ha comprometido en una revisión del sentido educativo de los institutos superiores (Chamorro-Premuzic, Frankiewicz 2019).

Los marcos epistémicos y no epistémicos

Pensar en términos epistemológicos, sobre las diferentes variables de los fenómenos y procesos implicados en un contexto confuso y ambiguo como el actual, es intentar visibilizar una intersección, solapamiento, convergencia y divergencia entre aquellos, que buscan explicaciones y horizontes, si

se observan a los jóvenes y a la gente en general, flotando en silencio en el mar existencial de pocas respuestas, desde donde, en momentos de crisis, se pueden extraer aprendizajes interesantes, que significa formar para volverse lo más anti-frágil posible.

Un marco epistémico refiere al sustento ideológico transmitido como una visión de la vida, la sociedad y la cultura. Como armazones simbólicos que poco analizan racionalmente ideas generales para explicitar e interpretar sentidos, de los discursos, textos, procesos, de una época.

Los marcos no epistémicos también son supuestos ideológicos encarnados en valores, actitudes, creencias, prejuicios, costumbres, que “cubren” socioemocional y culturalmente el estilo de vida de las personas, instituciones, y grupos, y penetran en la interacción social (mediadas por tecnologías físicas y virtuales), en la producción, circulación/distribución, apropiación y uso de los saberes disciplinarios, tecnológicos, populares, y otros: todos necesarios para una inserción de las personas y los grupos en la vida cotidiana, ocupacional, organizacional, etc.

Una mezcla generalizada de ambos, de profunda penetración pedagógica, termina, desafortunadamente, por naturalizarse en los procesos de enseñar y aprender, en general, sin dilucidación.

Apoyando positivamente, un avant garde epistémico referido a la educación y la investigación, diversas rupturas relacionadas a la no adecuación de las concepciones y prácticas educati-

vas, ya desvanecidas, consideran que no hay más espacio para los principios conocidos de comprensión del mundo, la vida y la persona. Se requieren otras categorías de significación y concreción de la potencialidad socio-cognitiva de reconstrucción. Bienvenido el entendimiento de otros enfoques que co-enlazan creativas líneas de fuga desterritorializadas, que además posibilitan alternativas educativas, continúa a distancia, de aprendizaje virtual e híbrido y demás.

3. Los enfoques seleccionados se refieren a una inscripción transdisciplinaria de dichos marcos

Apunta al concepto de lo transepistémico, que incluye lo humano y no humano (artificial), lo científico y lo no científico, como también abarca argumentos e intereses “técnicos” como “no-técnicos”, que impregnan a casi todos los procesos sociales, los estudios superiores, los productos de investigación, etc., hoy en la cultura digital.

Se trata de un (incierto pero bienvenido) horizonte distinto que redefine y ensaya una racionalidad transepistémica de posibilidades y consecuencias sociopolíticas y éticas, referida entre muchas, a las relaciones de lo natural y lo artificial, de la enseñanza y el aprendizaje —cara a cara, virtual e híbrida— con impacto en los cambios profesionales, ocupacionales de la sociedad, del ambiente, y otros, en búsqueda de nuevas categorías culturales, expresivas, ambientales, y por ende, formativas.

3.1. Un giro epistemológico

Las condiciones de comprender —no sin resistencias— un giro epistemológico y ontológico, interpreta una transición posible, especialmente en la educación superior, para diseñar un espacio de innovación tecnológico-educativa.

El reconocimiento de la diversidad de perspectivas epistemológicas sobre la relación entre sujeto y realidad, propone un giro que explora las distintas construcciones de entendimiento de cómo se conoce. Ello implica un giro lingüístico (“linguistic turn”) por un desplazamiento del interés filosófico hacia el lenguaje. Se incluyen todos los códigos simbólicos digitalizados (también el Arte), como mediaciones de desarrollo de las funciones superiores de pensamiento en la producción existencial de sentido y su expresión. En realidad se trata más de un giro actitudinal consistente en adoptar y articular nuevos enfoques hermenéuticos, interpretativos y comprensivos.

3.2. El enfoque holista

Alude a contextos complejos interdependientes en línea con la lógica difusa (fuzzy logic) que propone entender y operar con incertezas.

3.3. Lo fractal

Llamado “conjunto de Mandelbrot”, como modelo potente para explicar la realidad: un objeto geométrico que repite y aumenta un mismo patrón o estructura, con independencia de la escala que se use.

3.4. Lo relacional

Corrimiento de la observación fija, para comprender las diversas partes interconectadas en un todo, conducente a otra racionalidad e entendimiento de la identidad humana.

3.5. Lo recursivo

Capacidad espiralada de repetirse —no del mismo modo— y aplicarse indefinidamente desde el pasado, a un futuro (incierto) para capturar sentidos desde la conciencia presente.

Estos enfoques armonizan una lógica, que como toda lógica construye, formatea, formaliza el pensamiento humano, conceptos, teorías, prácticas. Estos amplios horizontes interpretativos deberían reconocerse en la curricula con el enfoque de STEM /STEAM.

4. Los STEM y STEAM

Son acrónimos del inglés que representa las disciplinas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática (en inglés: Science, Technology, Engineering and Mathematics), y STEAM, al agregar las Ciencias Naturales y Sociales, las Artes, la filosofía y la enseñanza de la creatividad, como transversales de la educación.

Se pretende no solo curar y actualizar, completar y complementar el aprendizaje de contenidos científico-tecnológicos sino desarrollar las funciones superiores del pensamiento, sobre todo el razonamiento abductivo (Velazquez, 2015) que enfrenta dudas, anticipa e intenta verificar hipótesis con

flexibilidad, propuesta pedagógica que trata de superar lo lineal y repetitivo —aunque ello brinde seguridad— más durante y poscoronavirus global.

5. La Educación Continua

Representa una cosmovisión filosófico-educativa interdisciplinaria cuya práctica pedagógica —sobre todo de nivel superior universitario, física, virtual o híbrida— es fácil percibir en programas de formación y capacitación, donde interese desarrollar nuevas competencias especializadas dentro de una nueva ecología social digital.

El aprendizaje continuo supone cambios de óptica, de lógica, mediadas hoy por software inteligencia artificial, equipos y estrategias tecnológico educativas vinculadas a la hibridez y cada vez más, a la virtualización de fenómenos y procesos educativos, sin olvidarse de una existente inequitativa conectividad de poblaciones sociales y estudiantiles.

Una digresión.

La educación continua y educación permanente, si bien se usan en sinonimia, se diferencian para contextualizar la práctica educativa de apoyar los dos sentidos educativos: extraer de adentro “exducere” y guiar u orientar, “educare”, respectivamente.

La educación continua en general es una prolongación de los ambientes de educación formales y no formales físicos, virtuales o híbridos, que atienden a necesidades e intereses de especialización y actualización, de nivel secundario, técnico o superior, pensadas

para lo que hoy se podría llamar “a lo largo de la vida de las personas, (LLL: long life learning, o educación continua).

La educación permanente capitaliza el saber de una sociedad y una cultura, local e internacional, para programas externa a la formación curricular de personas, coherente con las propuestas de la educación formal, no formal e informal.

Ambas, pasibles de planificarse de modo interconectado, con el compromiso de solidaridad y de desarrollo de una comunidad, con el trabajo útil y socialmente productivo, en y de todas las dimensiones humanas.

6. La Educación Híbrida

La educación convencional presencial pura ya no posee, para quien suscribe, la capacidad total de reconocer criterios formativos cambiantes tan velozmente, como es en la contemporaneidad. Tampoco, adherir y elegir para todas las ofertas educativas, los programas on line puros de educación remota, o e-learning que no parecen ser tan pertinentes.

La educación híbrida parte de otras bases, que tal vez, coadyuven a revisar y adecuar el proceso comunicacional y el pensamiento pedagógico en general, a los nuevos tiempos. Podría ser una concepción educacional oportuna, que alimentaría las fortalezas de las estrategias de enseñanza física directa, y paliar en general, las dificultades de satisfacción educativa respecto de necesidades o intereses. También de

las comunicacionales puramente virtuales, siendo una respuesta flexible y adaptativa a las condiciones azarosas y de obstáculos temporo-espaciales que viven las personas, entre muchas, con el distanciamiento social (pandémico) que se vive, o un acceso desigual a equipos de comunicación, contenidos, apoyo emocional, y otros.

La educación híbrida se piensa así, robustece la dinámica de los procesos de enseñar y aprender físicos, dentro de un meticuloso, articulado y profesional diseño digital de comunidades de aprendizaje, de práctica docente, de investigación y de producción de conocimiento, en general y en las redes virtuales, etc.

Se entiende: en manos de diseñadores curriculares, instruccionales, de Sistemas, profesores/as calificados para una armonización y curaduría de contenidos, el liderazgo de la gestión institucional, la evaluación virtual y semi-virtual de los aprendizajes, estrategias y formatos de enseñanza, y así, de todos los estamentos de una institución universitaria, para este caso.

Pero eso no lo da la tecnología, sino de quién concibe y diseña la curricula y los programas propuestos y, cómo se decida utilizarlos, con qué propósitos, impactos, y demás.

7. El proceso de adaptación

Es el estado de ajuste inestable en donde el sujeto establece una relación de equilibrio (aunque con conflictos) en la interacción con su ambiente social, cultural y ecológico.

Actualmente, abunda una corriente de negatividad llamada de “una adaptación fuera de ajuste”, que es vivir en estado de alarma, o desinterés, individual, social existentes ya, y otros muchos, exacerbados o inéditos, provocados por las crisis económicas y laborales, familiares y personales, de la pandemia, y otros.

Una adaptación necesaria implica en el presente negociar, procesar y aceptar la realidad, no de modo pasivo sino de un modo racional, consciente y recreador. Es decir, entender con agudeza el presente que está sucediendo y que nos posibilita y propone. La acción educativa (convencional, digital, y continua) tiene un rol central.

La creatividad, por ende, coadyuva a generar planes alternativos a lo que sucede y puede hacerse respecto de lo que se pensaba acostumbradamente a hacer, es decir, crear otra cartografía socio-cultural digital para seguir “haciendo” educación. La flexibilidad hace no quedar atrapados y poder desprenderse (con inteligencia) de las expectativas y planes anteriores —algunos rutinarios, o fracasados, otros anacrónicos— y percibir otros proponentes, con reales aportes.

Las mediaciones digitales (de la inteligencia artificial de los software, la big data procesada, la machine y deep learning, etc.) impactan en la vida social, cultural y educativa, con grandes discusiones acerca de la capacidad de adaptación y desarrollo genuino de las personas a estos escenarios virtuales, pero que habrá de ser tomada en cuenta, sin dudas, si se trata de una EC.

La dificultad de adaptación, frente a una ambigüedad, se manifiesta en una difícil asunción de la fragilidad, en la búsqueda de sentidos, para alcanzar un saber que ayude a entender un estar en el mundo y la posible capacidad de transformaciones de ese estar, con un valor de uso productivo personal y social. Ello triplica el esfuerzo de un necesario acompañamiento y esclarecimientos en la formación de las conciencias y una exteriorización expresiva lúcida en acciones comprometidas.

Referido al aprendizaje físico, virtual y/o híbridos continuos y adaptativos, una flexibilidad adecuada significa que no se trata solo de buscar puntos intermedios ni intersecciones, sino de integrar, conjugar, combinar y armonizar de modo sincrónico y asincrónico, físico y virtual, las situaciones de todo tipo, y sus oportunidades a convertirse en experiencias concretas de aprendizaje situado a ser diseñadas, implementadas y evaluadas.

Aprender es esencialmente cambiar, y entonces, no existe un aprendizaje fijo y perenne y menos, genuino sin transformación de los participantes involucrados en una relación de enseñanza y aprendizaje: desde los decisores, managers, los diseñadores nombrados que parten y realizan un recorte de la cultura en sus concepciones curriculares, en la práctica instruccional, en el diseño y desarrollo de software, de los profesionales implicados, de profesores/as, estudiantes, de las organizaciones sociales económicas, ocupacionales, etc. Es decir, de toda la comunidad social y educativa en general, para alcanzar la mayor (inestable) adapta-

ción formativa, satisfactoria y efectiva posible.

Entonces, la educación en general, de oferta institucional y continua, de los niveles superiores en particular, no puede estar aislada de lo desconocido y riesgoso respecto de la problemática in totum del siglo XXI, ni tampoco ser entendida como una variable dependiente, sino con un protagonismo interviniente central en la dinámica sociocultural.

Sin embargo, estar atento/a a asumirlo de modo justificado y provechoso (ya que puede ocurrir cualquier cosa, tanto en el presente como en el futuro), impone imaginar y crear —superando las cosas existentes, aprendidas, porque son influyentes— hace que inevitablemente se las recuerdan, pero que a su vez, hacen dudar. Así se debería comenzar por analizarlas (a la luz de la inducción y la deducción y jerarquizar la abducción, para anticipar condiciones y acciones de experimentación y prueba. Es decir, realizar una crítica de las formas conocidas, enseñar la crítica, con el compromiso práctico de examinar la dinámica existente para buscar nuevas miradas, propuestas, etc. Por ello, se podría decir, que cuanto más materia y práctica crítica tiene una sociedad con los procesos abductivos educativos, más progresista es.

La crítica es una constante indagación de conceptos y prácticas, acordada o no por los diferentes actores y agencias sociales, institucionales, etc. Es interesante marcar una diferencia entre crítica y criticismo (Rogoff, 2006). La primera es rever conceptos filosóficos

específicos —bases del repertorio socio-cultural y científico- tecnológico— para ser sometidos a una profundización epistemológica, que se refiere en nuestro caso, a la educación, híbrida y continua. El criticismo es mirar los defectos, que cualquier acción humana puede cometer, aun sin proponérselos: más allá de no saber cuál es el camino a emprender, por lo que aparece como reducido, para ambas propuestas, a fin de explorar y experimentar.

8. El lenguaje

El lenguaje expresa en todas las áreas y sentidos, el pensamiento entretelado a partir de la intersubjetividad y relacionamiento físico y virtual, para la construcción de una propia subjetividad. Así se conforman pensamientos y comportamientos que circularmente, son expresados por y en un lenguaje, y viceversa, por lo que es interesante referirse ello.

El lenguaje, aunque es una convención, debería basarse en un discernimiento, juicio racional y criterioso de las palabras e ideas para entender y comunicarse genuinamente en una cultura determinada y en la interculturalidad actual.

Los vocablos son performativos o realizativos. Establecen una obligada conexión entre conceptos, lenguaje y acción. Una materialización de los conceptos, edifica una perspectiva (provisoria), al recoger las ideas pasadas y vigentes, verbalizadas en actos y voces lingüísticas. Por ejemplo, los vocablos usados en pandemia: muchos desconocidos, otros incorporados (o

poco) casi definitivamente en el habla cotidiana, algunos resignificados, y otros que estarán con el tiempo, en desaparición.

Sin duda, Internet, las redes sociales, la esfera política difusa, y otros, afectan la conformación y propagación de voces y por ende de esquemas y marcos de significación (¿esclarecedores? ¿confusos? ¿falsos?), y viceversa.

Es obligado un trabajo de repensar ideas y concretar vocablos consensuados en la práctica social que desemboquen en acciones reflexivas para por un lado descubrir (los viejos hábitos que se desvanecen, y por otro para reinventar una articulación distinta de enfoques, conceptos y términos.

En este contexto, la educación continua hoy mediada por las aplicaciones tecnológicas contemporáneas, bastante perturbadoras, sesgadas (Lanier, 2018; Sedin, 2020), o disfrazadas con creencias erróneas y prejuicios ancestrales, teorías conspirativas, cancelaciones, y demás —merecen prácticas educativas críticas para alcanzar un enriquecimiento de lo humano/poshumano.

Resultados

Este artículo presenta la discusión contextualizada de los objetivos propuestos:

- A. Explicitar el alcance lógico de los diversos enfoques interpretativos.
- B. Presentar sus implicaciones epis-

temológicas .

- C. Resaltar la importancia de la enseñanza de la abducción en programas de educación híbrida continua.

Por la urgencia de la actualidad, lograr resultados positivos constituye:

1. Imaginar una educación híbrida continua pospandemia, con el uso de herramientas personales internas e interpersonales externas, mediadas ambas por tecnologías para una adaptación profunda de las vidas.
2. La educación superior al pensar y actuar a partir de los intersticios de los muros institucionales cerrados, es de alto impacto formativo, socio cultural y político económico. Considerar la ética, cultivarla en todos los estamentos académicos, institucionales, organizacionales y estudiantiles, a través de la crítica de interpretaciones sesgadas y prejuiciosas, aumentarían las posibilidades del necesario y urgente cambio conceptual, social, educativo, y de mentalidades.
3. Un desglose de los significados de ideas, enfoques, palabras y otros, de interpretación cotidiana de los programas educativos formales, no formales e informales físicos y/o virtuales, estimulan un giro filosófico, epistemológico y lingüístico. Reconoce una articulación de la ciencia, la sociedad, la cultura, la tecnología y la educación, que respalda una argumentación educativa racional, resultante en una adaptación de las personas,

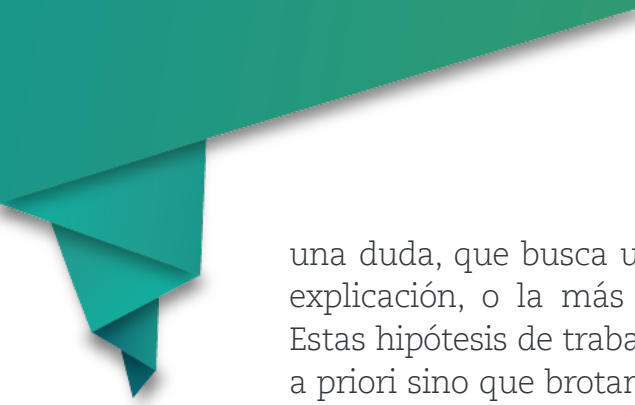
en general, a la realidad posdigital y pospandemia.

4. Implementar programas de análisis de los software, inteligencia artificial, big data que sostienen los programas de educación continua híbridos. Ello implica reconocer un campo de saber tecnológico específico proyectado a los procesos educativos, lo que podría impactar en una modificación de los diseños, el lenguaje, la comunicación, y otros.

Prácticas recomendables

Ejercicios de:

1. Diseño de programas educativos de entornos híbridos generados e inscriptos en programas institucionales, curriculares, de aprendizaje y enseñanza convencional y continua, contextualizados y reflexivos en su concepción, management, evaluación, que significa situarlos en el presente para el presente y discernir sobre el futuro.
2. Entrenamiento profesional de maestros y profesores/as en instituciones de nivel superior, en la selección, combinación y uso inteligente de enfoques alternativos para cartografiar nuevas categorías de significación del mundo y la persona, en una mezcla de las nuevas tecnologías y estrategias de enseñanza físicas y virtuales, objetivo central de la educación continua.
3. Enseñanza del método abductivo: formular conjeturas frente a



una duda, que busca una mejor explicación, o la más probable. Estas hipótesis de trabajo no son a priori sino que brotan de la información (big data, redes, etc) que se procesa, clasifica, verifica y aplica para describir y explicar posibles razones o motivos.

4. Lectura crítica de contenidos, aplicaciones y formatos digitales para revisar y explicitar las interpretaciones subyacentes, y dilucidar, desmitificar creencias y estereotipos que se re-editan en muchas representaciones mentales vigentes.

Conclusión

La educación debe aspirar a ser, tener vida y brindar vida, capitalizando la duda y curiosidad de las personas. En tiempos digitales, revisar enfoques vigentes de la educación superior, se impone sobretodo en la formación de profesores/as y profesionales de modo continuo.

Apropiar las herramientas socio-cognitivas, artefactuales y de software ejercitan una combinación de enfoques para el rescate en contexto de una mente abierta y democrática. Ello significa mirarse hacia adentro como hacia afuera, hacia su propia historia y hacia una nueva era. Ello significa entender, hasta ahora a tuestas, lo formativo híbrido y continuo (y las modalidades que vendrán) como una variable transversal ubicua, que obliga a mirar hacia arriba e imaginar.

Referencias

Dweck, C (2018). Mindset: The new Psychology of success. <https://dci.stanford.edu/wp-content/uploads/2018/03/mindset-chap-1-3.pdf>. Consultado el 17/06/2021.

Eaton, E. Koenig, S; Schulz, C; Maurelli, F; Lee, J; Eckroth, J & Williams, T. (2018). Blue sky ideas in artificial intelligence education from the EAAI 2017 new and future AI educator program. *AI Matters*, 3(4), 23-31. Doi: <https://doi.org/10.1145/3175502.3175509> Consultado el 25/06/2021.

Fainholc, B (2021) Imaginar la educación post-pandemia es imaginar un futuro desconocido. <https://webquestorgar.blogspot.com/2021/04/imaginar-la-educacion-post-pandemia-es.html> Consultado el 21/06/2021.

Fainholc, B. (2020) Los STEM t STEAM en la formación de las personas. <https://webquestorgar.blogspot.com/2020/09/los-stem-y-steam-en-la-formacion-de-las.html> Consultado el 21/06/2021.

Lanier, J. (2018) Ten Arguments For Deleting Your Social Media Accounts? (Diez razones para borrar tus cuentas en redes sociales), Henry Holt & Co. ISBN 9781250196682.

Lynch, L (2018) 8 Kinds of infographics and how to use them in e-learning. <https://www.learndash.com/8-kinds-of-infographics-and-how-to-use-them-in-e-learning/> Consultado el 3/ 6/2020.

Manovich, L (2005) El lenguaje de los nuevos medios. Paidós. Bs Aires.

Meléndez Tamayo C. F. y Flores Rivera, L. D. (2018). Educación Continua, Gestor del Aprendizaje y conocimiento en la Educación Superior. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 7(4), pp.76-97. Doi: <http://dx.doi.org/10.17993/3c-tic.2018.74.76-97> Consultado el 17/06/2021.

Chamorro-Premuzic and Frankiewicz (2019) 6 Reasons Why Higher Education Needs to Be Disrupted. Published in Harvard Business Review. <https://hbr.org/2019/11/6-reasons-why-higher-education-needs-to-be-disrupted> Consultado el 3/ 6/2020.

Ramírez, T. (2019) De las crisis coyunturales a las crisis estructurales. La universidad a debate a propósito de los 100 años de Córdoba. *Educere*, vol. 23, núm. 74, pp. 123-128. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35657597012/html/index.html> Consultado el 3/ 6/2020.

Rogoff, I. (2006) Smuggling: An embodied criticality. <https://transversal.at/transversal/0806/rogoff1/en> Consultado el 17/06/2021.

Parrales-Poveda, M. Diego R. Sornoza-Parrales (2018) Una mirada acerca de la comunicación en la Educación Superior (Edición núm. 20) Vol. 3, No 6. pp. 277-289, ISSN: 2550 - 682X.

Sedin, E. (2020) La inteligencia artificial o el desafío del siglo: anatomía de un anti-humanismo radical. Caja Negra, Bs As. Argentina.

Sedin, E. (2020) La humanidad aumentada. Sobre la transformación digital del sujeto. <https://www.elmostrador.cl/cultura/2020/07/08/la-humanidad-aumentada-el-libro-de-eric-sadin-sobre-la-transformacion-digital-del-sujeto/> Consultado el 17/06/2021.

Sedin, E. (2018) La siliconización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital. Caja Negra, Bs As. Argentina.

Suárez-Guerrero, C., Rivera-Vargas, P., & Rebour, M. (2020). Preguntas educativas para la tecnología digital como respuesta. Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1733> Consultado el 21/06/2021.

Taleb, N. N (2013) Antifrágil. Las cosas que se benefician del desorden. Paidós. ISBN 978-84-493-2864-0.

Turkle, Sh. (2017) En defensa de la comunicación. Edit. Ático de los libros.
Velásquez, Graciela (2015). El rol de la abducción peirceana en la investigación científica. Valenciana, Volumen 8, Nº 15, pp. 189-213.

Unesco-Iesalc. (2019) Educación superior en América Latina y el Caribe: desafíos y asuntos pendientes. Vol. 24 No 24 (2017): La Universidad del Siglo XXI en América Latina y el Caribe. Un Debate en Desarrollo. Consultado el 3/4/2020.

Cátedras abiertas: La virtualidad como espacio de intercambio y construcción

Universidad Provincial de Córdoba

Córdoba, *Argentina*



CÁTEDRAS ABIERTAS: LA VIRTUALIDAD

COMO ESPACIO DE INTERCAMBIO Y CONSTRUCCIÓN

Resumen

La propuesta de este artículo es compartir reflexiones sobre una acción extensionista en el contexto del COVID-19. La pandemia nos movilizó a buscar nuevas estrategias para concretar el compromiso asumido como universidad pública que promueve inclusión y diálogo, es así como la educación continua a partir de la adecuación de las cátedras abiertas se planteó como una alternativa eficaz. Hoy virtualizadas, son un modo de acompañar a la sociedad en formación y actualización permanente.

Su propósito es brindar espacios de reflexión e intercambio interdisciplinario con la comunidad sobre temas de interés instando a los participantes a compartir y poner en diálogo saberes.

En las veintiuna cátedras abiertas participaron personas de diferentes países, con 39.397 visualizaciones, la propuesta busca alcanzar otros modos de educación continua que enlace la Universidad con la comunidad, sosteniendo un vínculo formativo con visión crítica.

Palabras Clave

Educación continua, cátedras abiertas, compromiso social; inclusión; ASPO; Universidad.

OPEN CHAIRS: VIRTUALITY AS A SPACE FOR

EXCHANGE AND CONSTRUCTION

Abstract

The proposal of this article is reflections on an extension action in the context of COVID 19. The pandemic mobilized us to look for new strategies to specify the commitment assumed as a public university that promotes inclusion and dialogue, it is like that is how continuing education based on adaptation open chairs was proposed as an effective alternative. Today virtualized, they are a way of accompanying society in training and permanent updating.

Its purpose is to provide spaces for reflection and interdisciplinary exchange with the community on topics of interest, urging participants to share and discuss knowledge.

In the twenty-one open chairs, people from different countries participated, with 39,397 views, the proposal looks for to achieve other ways of continuing education that link the University with the community, keeping a training link with a critical vision.

Keywords

Continuing education, open chairs, social commitment; inclusion; ASPO; College.

Edelstein Mariela

Licenciada en comunicación social
con especialidad en comunicación
institucional y profesora en educación
primaria

marielae@upc.edu.ar

Bezzone Nora

Magister en Salud Pública. Licenciada
en Psicomotricidad. Especialista en
Atención Temprana y Diplomada en
enfoque social de la discapacidad

norabezzone@upc.edu.ar

Pasquale, Viviana

Magister en Educación con
especialización en Educación
Superior en Organización y Gestión de
Centros. Lic. y Prof. en Psicopedagogía.
Diplomada Superior en Integración

vivianapasquale.fes@upc.edu.ar

Argentina, Córdoba

Universidad Provincial de Córdoba
Facultad de Educación y Salud

“Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma”

Gabriel García Márquez

Introducción

Este artículo da cuenta de una experiencia de educación continua que lleva adelante la Secretaría de Extensión de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina (UPC).

Hablar de acciones extensionistas nos sitúa en el marco de propósitos flexibles, abiertos, siempre tensionados, revisables, pero que al intervenir en un contexto situacional necesariamente establecen un encuadre específico, de alguna manera único, para habitar y habilitar. La extensión universitaria se propone como un campo relacional en el que las acciones se vuelven experiencias:

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo”

significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. (Larrosa, 2018, p. 2)

Desde este espacio, que favorece encuentros, es que nos proponemos distintas experiencias de participación social que colaboren en la mejora de la calidad de vida de los/as ciudadanos/as, y en la formación de estudiantes y egresados, enmarcadas en el paradigma de la extensión crítica, que procuren, parafraseando a Oyarbide (2015), impulsar el valor emancipador y de transformación social, en favor de la autonomía de los sujetos y las comunidades.

En este marco, la propuesta de educación continua denominada cátedras abiertas nace en el año 2018, como espacio de intercambio con el propósito de abrir las puertas de las aulas.

La Secretaría de Extensión de la FES desde ese año le propuso a las y los docentes de sus carreras que una vez por semana habitaran el Salón de Usos Múltiples e invitaran a otras cátedras y organizaciones a compartir reflexiones vinculadas a su campo disciplinar. Durante dos años se sostuvo la iniciativa, cada vez con más interesados en formar parte de este encuentro semanal.

El cumplimiento del aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) y el distanciamiento social preventivo obligatorio (DISPO) dispuesto por el Estado, nos enfrentó a un nuevo desafío, que conmovió al mundo ente-

ro. En una primera reacción pusimos pausa, nos sentimos extraños frente a la incertidumbre, ante lo inexorable e impostergable de cuidar la salud individual y colectiva, pero no nos detuvo. Pensar en acciones desde la secretaría de extensión sin el espacio, sin los territorios físicos, sin los sujetos presentes, o al menos sin el tipo de presencia conocida, nos llevó a imaginar en conjunto con la comunidad educativa, la reorganización de las acciones programadas por la Facultad, entre las cuales se incluyeron las propuestas de educación continua.

Es así que, en concordancia con el documento que guía la Política de Extensión Universitaria de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y atendiendo al contexto, buscamos otro modo de “avanzar en el camino de sentar las bases de procesos participativos y de diálogo genuino entre los diferentes colectivos sociales de nuestra provincia” (pp. 1-2). En tal sentido, desde el año 2020 adecuamos las cátedras abiertas a la virtualidad.

Pensando el territorio...

En la actualidad, la Universidad como institución social, se configura a partir de tres funciones sustantivas que conforman los pilares de la formación que brinda: la docencia, la investigación y la extensión.

En este artículo compartimos una mirada acerca de una práctica extensionista universitaria desde la perspectiva que promueve pensarla crítica e integrada a los haceres universitarios

y no como una práctica más o menos coordinada en el espacio y el tiempo universitario, pero siempre al margen o marginadas del campo académico, alejada de la formación integral de los futuros profesionales y de la comunidad.

Para abordar a través de la reflexión, lo que interpretamos que se constituye en desafíos y tensiones a la hora de re-pensar acciones desde la extensión universitaria, planteamos algunas de las problemáticas, que entendemos, atraviesan la temática.

¿Cómo llegar a la comunidad al estar imposibilitados de abrir las puertas de nuestra Universidad para las propuestas de educación continua? ¿Cómo se re-significan las propuestas para alcanzar una distribución simétrica de un derecho garantizado en términos de normativas y regulaciones, pero que sin embargo deja a la vista claras desigualdades en sus posibilidades de implementación? tal como expresa De Sousa Santos (2010a), esta pandemia deja en evidencia, una vez más, que “los derechos humanos no son universales en su aplicación” (p. 67).

¿Cómo proponer intercambio de saberes y experiencias mediados por las tecnologías digitales, desafiando el espacio y el tiempo, pero guardando significatividad y sentido?

¿De qué modo proponer esta práctica, desde una perspectiva crítica?

Del trabajo en equipo surgieron las primeras cátedras abiertas virtuales que en el inicio se transmitieron por Facebook, en algunos casos pre-grabadas, después el chat en vivo y luego se instalaron semanalmente en el

canal de YouTube de la Universidad. De este modo, fuimos entendiendo un nuevo territorio, ese formato, en tanto lugar, que nos ofrecía posibilidades de encuentro interdisciplinar, de miradas diversas plasmadas en cada propuesta. Sabíamos que estábamos mediados por la tecnología digital, aislados, pero enfrentando el desafío con una idea clara “estar, llegar, acompañar, ofrecer”. La palabra que circula y se comparte, fue el territorio, no la pantalla que mediaba ese hecho comunicativo central.

El análisis de los datos, que compartimos en este artículo, muestra que caminamos al logro de una meta, una suerte de inédito viable freyriano, que se propone democratizar la educación superior, “este inédito viable es considerado como un recurso imaginativo que proyecta el futuro posible a partir de la desconstrucción crítica del presente, así como de la convicción de que para alcanzar un mundo nuevo hay que educar de mejor forma.” (Rojo, 1996 P.4) Demuestran a su vez que algo se produce en algunas personas, que puede ayudar a transformar.

Esta sistematización realizada a partir de los datos de un año y medio de trabajo se constituye en una base para construir información y tomar decisiones. Destacamos como una cuestión central la dimensión de territorio que adquirieron las cátedras abiertas virtuales ya que fue creciente la participación de personas desde todas las provincias argentinas y la inclusión de compañeros/as de Latinoamérica. Esta ampliación nos sorprendió, alegró e impulsó a continuar mirando lo

regional desde otra perspectiva. Las universidades asumen un desafío impostergable ante la posibilidad de virtualizar los vínculos y relaciones, de internacionalizar su currículum y ampliar las redes.

La metodología de la propuesta se basa en construir un espacio que habilite el intercambio participativo y posibilite el acercamiento a los saberes, pero también a las necesidades de formación. Los conversatorios virtuales, organizados por diferentes cátedras, programas de la Facultad o generados a partir de demandas de la comunidad, son canalizados a través de la Secretaría de Extensión y cuentan con invitados/as expertos/as en diversas temáticas de actualidad, referentes de instituciones públicas u organizaciones de la sociedad civil, cada encuentro de una hora y media invita a la reflexión conjunta.

En el camino que estamos recorriendo con esta experiencia, que articula desde un enfoque de integralidad las funciones sustantivas de la universidad de extensión, investigación y docencia con el interés de encontrar modos de entramar vínculos, nos encontramos con construcciones particulares que entendemos cobran significados diversos. La participación de los asistentes a través del chat del canal, permite establecer ciertos vínculos con los y las participantes, entre ellos y con los invitados/as, generando un genuino diálogo de saberes.

En este sentido la propuesta se configura como búsqueda de sentidos, de presencia activa que intenta entrelazar

otredades, porque aprender con otro/as es la mejor manera de aprender. Desde este lugar, pretende “sostener la convicción acerca de la importancia de participar de espacios plurales, de una deseada polifonía potencial, se trata de dejarse alterar, dejarse afectar por esa otredad presente. Admitir que los saberes se alteran es, antes que nada, reconocernos como sujetos alterables, alterados por el otro y, a la vez, admitir que es en esa alteración donde reside quizá la única posibilidad de saber (algo). (Frigerio, 2010).

Así el chat se ha transformado no sólo en insumo para el monitoreo sino también como vehículo para la lectura de necesidades formativas y sugerencias para nuevas propuestas, intentamos romper con la crítica del aislamiento de la universidad, de la torre de marfil insensible a los problemas reales del mundo contemporáneo (Sousa Santos, 1998b).

Reflexionar para proyectar nuevos modos de vincularnos y estar

En orden a estas ideas, y retomando la propuesta como un espacio posibilitador de aprendizajes, resulta relevante atender a los aspectos sobre los que se construyen los diálogos de saberes situados que implican a la Universidad y a las comunidades.

Por ello, lo transitado nos pone frente a lo que hoy entendemos como una necesidad y proyectamos desde la oportunidad. Por un lado contribuir a la formación crítica y dialógica de

nuestros estudiantes con un aporte que trascienda lo técnico-disciplinar y promueva la formación de profesionales universitarios solidarios y comprometidos con la transformación social. (Tomasino- Rodríguez, 2010). Por otro lado, consolidar este espacio construido de modo que también nos permita recuperar los saberes de la comunidad a la que pertenecemos, enriquecemos y enriquecerla.

Al recuperar esta idea no vamos a desconocer o excluir de nuestras intenciones el interés por aportar al logro de otros modos también posibles de articulación de las funciones sustantivas de la universidad, pero pensar la extensión crítica e integrada, que nos permita recuperar los saberes de la comunidad a la que pertenecemos enriquecemos y enriquecerla, desde la propuesta de las cátedras abiertas nos saca de la zona de confort para convocarnos a problematizarlas, a cuestionarlas, a profundizarlas, a preguntarnos, a inscribirnos en cierto modo en una pedagogía de la pregunta como expresa Paulo Freire (2013). Estamos frente al ¿cómo recuperar más voces?, y desde ese lugar no desconocemos que las voces están, y la respuesta a la propuesta se ve en los datos. Cada vez hay más inscriptos/as, cada vez hay más diversidad en las participaciones de profesionales o interesados/as en los abordajes, cada vez más estudiantes en una búsqueda genuina de posibilidad de expresarse compartiendo en ese espacio sus saberes.

Sin embargo, nos seguimos interrogando ¿de qué manera recuperamos las voces de aquellos/as referentes de

las comunidades que no participan en estos espacios? Quizás lo escrito por los participantes, desde el chat del canal, nos permite de algún modo conocer otras cosas que ocurren en una suerte de conversación simultánea y paralela, porque creemos que no son sólo “escuchas” sino multiplicadores, estamos convencidas que la experiencia llega a los territorios físicos y en este sentido, es posible se encuentren presentes mediados por otras voces. El desafío a futuro es encontrar caminos para incluirlas, ofrecer esa vuelta al diálogo, después de que se vuelve pública y circula en contextos diversos.

¿Cómo recuperamos las praxis para ponerla en diálogo a partir de una verdadera ecología de saberes, de temporalidades, de reconocimientos, producciones y distribuciones sociales (de Sousa Santos, 2006c)?, ¿cómo continuamos animando a más estudiantes a participar de esta propuesta aportando su perspectiva generacional, sumando al diálogo, sustentados en esta concepción de “prácticas extensionistas universitarias, concebidas como proceso pedagógico, que modifica el binomio docente-estudiante tradicional” (Tomasino, 2010, p. 17) y para ello es necesario incorporar al interlocutor social como parte del proceso. ¿Cómo continuar construyendo pensando que el territorio es el espacio físico, pero también más que eso?

Estos interrogantes no sólo invitan a problematizar sino también inspiran para renovar significaciones y prácticas. Queremos seguir profundizando la propuesta porque estamos convencidas que somos una Universidad

construida en tanto territorio y desde allí vinculada con los otros diversos, que asimismo reconocemos a la educación como un derecho y un bien social que debe estar disponible para todos/todas, que debe incluir saberes diversos.

Resultados¹

En base a la lectura de los datos a la fecha hemos logrado compartir veintiuna (21) cátedras abiertas, con una convocatoria de dos mil doscientos quince (2.215) participantes presentes en los vivos por YouTube quienes completaron el formulario de participación y consulta, a su vez estos espacios suman treinta y nueve mil trescientas noventa y siete (39.397) visualizaciones (Imagen N°1). Por una parte, convertir estos datos en información nos admite pensar la posibilidad de que esta experiencia pueda constituirse como un espacio de andamiaje y acompañamiento desde la perspectiva que ofrecen las denominadas comunidades de aprendizaje y de práctica. Según García Labandal y González (2020) “en el mundo de la educación, [las comunidades de aprendizaje y de práctica] posibilitan construir conocimiento activo y crítico, focalizándose en las personas y en las estructuras que les permiten aprender los unos de los otros”. (p.102).

¹ Para conocer más sobre la propuesta se puede acceder al Canal de YouTube de la Universidad Provincial de Córdoba - UPC en este [enlace](#).



Imagen N° 1: Muestra de modo visual datos cuantitativos. Fuente: archivos de sistematización y seguimiento FES-UPC 2020-2021.

Por otra parte, el análisis cualitativo, nos permite advertir que algunas de las ideas que fueron posibles desde los espacios de cátedras abiertas tomaron cuerpo en actores que hasta el momento no circulaban por aulas de universidades. Desde el campo educativo se reflexionó sobre el oficio del profesor, el aula, la escuela como marco y sus sentidos en estos tiempos; la relación entre neurociencias y educación; los desafíos de educar hoy, el aporte de la pedagogía entendiendo a la educación como práctica social compleja, pensada y tematizada en perspectiva crítica y situada. Otras cátedras aportaron recursos para entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La perspectiva comunitaria también estuvo presente reflexionando sobre la construcción de redes que permiten repensar la organización social como un modo de desarrollo comunitario y territorial; el aporte de la perspectiva socio histórica en el análisis de la educación y la comunidad; la salud comunitaria y también el proceso de alfabetización como derecho que compromete y responsabiliza al conjunto de los actores sociales.

Transversal a otros temas se abordó también la Infancia, se reflexionó sobre la situación que atraviesan hoy ni-

ños y niñas, su implicancia, los nuevos dispositivos que se generaron en tiempos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) para continuar acompañando a los niños y niñas en tiempos tan novedosos como complejos.

Tres cátedras abiertas tematizan el modelo social de discapacidad y su relación con la garantía de derechos en el contexto de ASPO, también la implicancia del nuevo Código Civil y los derechos de las personas con sordoceguera. Otras temáticas relevantes para la Facultad fueron las reflexiones en torno a la Clínica Psicopedagógica con niños, el diagnóstico Psicopedagógico, la Gerontopsicomotricidad, la Pedagogía y la Educación social hoy. Finalmente, dos cátedras problematizan sobre Teorías y métodos para el estudio de la desigualdad social y la escritura como cartografía valorando los relatos de experiencias narrativas. Se presentaron resultados de investigaciones en curso o reflexiones en clave de diálogo a partir de temas desarrollados en las clases.

La sistematización de la experiencia evidencia el alcance local, regional, nacional e Internacional de la propuesta: contamos con ocho mil seiscientos setenta (8.670) inscriptos de todas las provincias de Argentina y de Colombia, Uruguay, Chile, Brasil y España y la presencia de veintinueve invitado/as de Argentina y Latinoamérica, referentes expertos/as en las distintas temáticas.

Además, en la puesta en marcha se cuenta con la colaboración de otras

instituciones como el Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, Universidades Nacionales y Extranjeras, Organizaciones de la Sociedad Civil, entre otras, en función del tema que se trate.

Sistematizar de alguna manera es reconstruir, es ordenar, pero es también interpretar, es este nuestro desafío, definir los conceptos teórico-epistemológico que como equipo de gestión promovemos desde este espacio de las cátedras abiertas. (Tabla ilustrativa N°1). “La producción de conocimientos en la universidad ha quedado descontextualizada de la realidad social, cultural, política, económica... Hay una cuestión transversal en este proceso de “contextualizar” la universidad, el rol del estudiante, cómo asumen el protagonismo en esta coyuntura” (Medina - Tomasino, 2018, p. 13) es por ello que teorizar, problematizar desde este espacio de cátedra abierta al diálogo entre saberes e interrogantes de los invitados y saberes e interrogantes de los asistentes, es solo el comienzo de un espacio de conocimiento democratizado.

Por otro lado, también queremos incluir en la reflexión de este artículo la dimensión comunicativa de la propuesta. Desde la extensión consideramos que es fundamental emparentar algunos conceptos que no siempre se presentan enlazados, como son educación, comunicación y extensión. En esta experiencia se pone de manifiesto esta red, esta trama de sentido que sólo se comprende si se analizan en conjunto. La cátedra nace como un espacio tradicionalmente áulico, pensado en tanto claustro cerrado, campo

de trabajo de un grupo constituido por un docente que enseña y un colectivo de estudiantes que cursan una “carrera”. El hecho de abrir la cátedra, ya es disruptivo, pero además la propuesta de transmitirla por un canal público que llega a una comunidad de alguna manera desconocida por ese docente, trae consigo una ruptura más profunda. Queremos también pensar estos espacios de cátedras abiertas y públicas como una invitación a deconstruir esa idea de universidad que elabora conocimientos validados científicamente para ser transferidos, pero este sentido democratizador y comunitario sólo será transformador si realizamos ejercicios reflexivos.

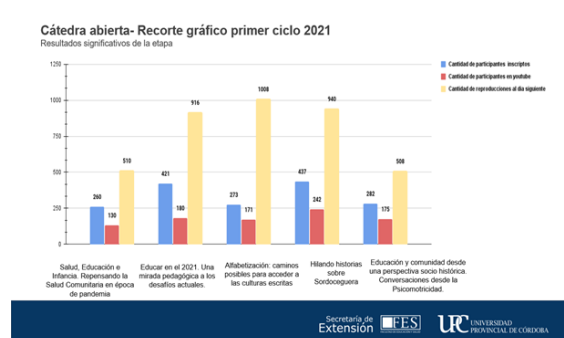


Tabla N° 1: Muestra a modo ilustrativo datos cuantitativos: cantidad de inscriptos, cantidad de presentes en YouTube y cantidad de reproducciones al día siguiente de las cátedras abiertas del primer ciclo 2021. Fuente: archivos de sistematización y seguimiento FES-UPC 2021.

Conclusiones

Este trabajo se inscribe en un intento por establecer algunos hilos que, a modo de construcciones —siempre a ser revisadas— nos permitan ir uniendo experiencias, teorizaciones previas y nuevos aspectos aprendidos para seguir construyendo propuestas que, desde la perspectiva crítica, abran nuevas posibilidades y fundamental-

mente aporten de modo significativo en la formación de los estudiantes y en la transformación social.

Durante este tiempo hemos procurado algunas respuestas a los planteamientos que surgen de la misma experiencia, rescatamos lo significativo que es para quienes formamos parte y para la facultad ya que junto a otras prácticas socio-comunitarias, nos proponemos contribuir a sostener y consolidar el vínculo universidad-comunidad más allá de los contextos de crisis o emergencias, un vínculo que es de pertenencia y pertinencia y trasciende el sitio geográfico donde nos encontremos.

En esta línea, consideramos que el tiempo de pandemia nos habilita y deshabilita a la vez, en esta posibilidad de estar en el territorio físico. También brinda tiempos de reflexión que son valiosos para avanzar en otras construcciones posibles para la extensión y la academia, acompañando propuestas que procuren garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, no sólo pensada desde una dimensión espacial, sino también con perspectiva de época, alternativas que contribuyan a promover oportunidades de aprendizajes permanentes porque sin lugar a dudas la educación es clave para reducir las desigualdades.

Seguiremos instrumentando herramientas que nos permitan conocer el modo en que los participantes se transforman (o no) en multiplicadores de los saberes. Nos queda continuar en este camino y en él prevemos continuar sistematizando datos para profundizar en el análisis cuantitativo/

cualitativo, para formar parte de un conocimiento nuevo que transforme modelos institucionales.

En relación al uso de las tecnologías digitales, sin duda, fueron la llave para poder abrir las aulas de nuestra facultad, romper las barreras del tiempo y el espacio, sostener el interés por la educación continua, desde una perspectiva de derecho y bajo un enfoque crítico-reflexivo a partir del diálogo de saberes, fue una oportunidad que pudimos potenciar. Consideramos que los objetivos propuestos los estamos alcanzando sosteniendo y renovando metas como guías flexibles que están en permanente revisión.

Las cátedras abiertas son entonces una oportunidad y desde esta certeza queremos formar parte de instituciones implicadas en su tiempo, activas constructoras de la realidad de la que forman parte.

Referencia

Castro, J. y Oyarbide, F. [Compiladores] (2015) Los caminos de la extensión en la universidad argentina. Santa Rosa: UNLP Disponible en: <http://www.unlpam.edu.ar/images/extension/Los%20caminos%20de%20la%20extension.pdf>.

Documento de Política de Extensión Universitaria. Universidad Provincial de Cba. Disponible en: <http://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/poli%CC%81tica-de-extensio%CC%81n-upc.pdf>.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo Veintiuno Editores.

Frigerio, G - Diker, G [Compiladoras] (2010) Educar saberes alterados. El Estante Editorial.

García Labandal, L y González, D (2020). Experiencias de andamiaje y acompañamiento docente en tiempos de pandemia. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires [en línea] (74), [fecha de Consulta Mayo de 2021]. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-007/797.pdf>.

Gutiérrez, A. (1997). Bourdieu y las prácticas sociales (2a. ed.). Universidad de Córdoba.

Medina, JM y Tomasino, H. [Compiladores] (2018) Extensión Crítica. Construcción de una universidad en contexto. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. 1° Ed Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Morín E. (1995). Introducción al pensamiento complejo. Ed. Gedisa.

Rojo Ustaritz, A (1996) Utopía freireana. La construcción del inédito viable. Perfiles Educativos [en línea] (74), [fecha de Consulta 14 de Julio de 2021]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207402>.

Sousa Santos, B. de (1998b). De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad. Siglo del Hombre Editores.

Sousa Santos, B de (2006c) Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires) CLACSO Disponible en: <http://bibliote>

ca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf.

Sousa Santos, B de (2006) Conocer desde el sur. Para una política emancipatoria. Fondo editorial Facultad de Ciencias Sociales.

Sousa Santos, B. de (2010a) Descolonizar el saber. Reinventar el poder. Ed Trilce. Montevideo Uruguay

Tomasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la URU. Revista Masquedós. N° 1, Año 1, pp. 9-23. SE- UNICEN.

Tomasino, H - Rodríguez, N (2010) Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos. Material del Seminario Internacional de Extensión Universitaria Trabajos integrales en problemáticas sociales. Diálogos entre territorios comunitarios y académicos. UPC

Educación continua para el presente. Diplomado en migraciones. Desafíos para una integración sociocultural

Universidad de Santiago de Chile

Santiago de Chile, Chile



EDUCACIÓN CONTINUA PARA EL PRESENTE

DIPLOMADO EN MIGRACIONES. DESAFÍOS PARA UNA INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL¹

Resumen

La educación continua en contexto de globalización se ha vuelto un asunto formativo, en tanto permite que procesos sociales, culturales, económicos y políticos que se hacen presentes en el escenario actual, puedan ser abordados por trabajadores o egresados de distintas disciplinas en búsqueda de especialización y profundización de conocimientos.

Uno de estos procesos son las masivas movilizaciones humanas, que han llamado la atención de diversos actores e instituciones a propósito de la envergadura y la magnitud del fenómeno, lo que ha llevado al surgimiento de distintas iniciativas de formación continua para responder a los desafíos que representan las migraciones. Este es el caso del Diplomado en Migraciones. Desafíos para una integración sociocultural, desarrollado por el Centro de Estudios Migratorios y Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile.

El presente artículo reflexionará sobre este programa educativo diseñado desde un enfoque panorámico de las migraciones, relevando la importancia de la evaluación y autoevaluación en torno a la docencia, la multidisciplinariedad y el impacto que ha tenido en los estudiantes.

Palabras Clave

Educación continua, Diplomado, Migraciones, Proceso de autoevaluación.

¹Este Diplomado pertenece al Departamento de Historia y Centro de Estudios Migratorios de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile y funciona desde el año 2017.

CONTINUING EDUCATION FOR THE PRESENT

DIPLOMA IN MIGRATIONS. CHALLENGES FOR A SOCIOCULTURAL INTEGRATION¹

Abstract

Continuing education in the context of globalization has become a relevant formative issue, as it allows social, cultural, economic and political processes that are present in the current scenario, to be addressed by workers or graduates of different disciplines in search of specialization and deepening of knowledge, skills and competencies.

One of these processes are the massive human mobilizations, which have attracted the attention of various actors and institutions regarding the scope and magnitude of the phenomenon, which has led to the emergence of various continuing education initiatives to respond to the challenges posed by migration. This is the case of the “Diploma in Migrations. Challenges for sociocultural integration”, developed by the Center for Migration Studies and the Department of History of the Faculty of Humanities of the University of Santiago de Chile.

This article will reflect on this educational program designed from a panoramic approach to migrations, highlighting the importance of evaluation and self-evaluation regarding teaching, multidisciplinary and the impact it has had on the students who took it. The results were obtained through the application of a Likert-type survey.

Keywords

Continuing education, Diploma, Migrations, Self-evaluation process.

¹This Diploma belongs to the Department of History and Center for Migratory Studies of the Faculty of Humanities of the University of Santiago de Chile and has been in operation since 2017.

**Dra. Adriana Palomera
Valenzuela**

Coordinadora Diplomado en
Migraciones FAHU-USACH
Coordinadora Académica Centro de
Estudios Migratorios FAHU-USACH
Profesora de Historia y Geografía
Doctora en Estudios Americanos
IDEA-USACH
Universidad de Santiago de Chile

adriana.palomera@usach.cl

Byron Duhalde Valenzuela

Investigador del Centro de Estudios
Migratorios FAHU-USACH
Profesor en Departamento de
Estudios Políticos USACH
Analista Políticas y Asuntos
Internacionales
Maestrando en Estudios
Internacionales IDEA-USACH
Universidad de Santiago de Chile

byron.duhalde@usach.cl

Esteban Vicencio Callejas

Investigador del Centro de Estudios
Migratorios FAHU-USACH
Profesor de Estado en Historia y
Geografía
Licenciado en Educación en Historia y
Ciencias Sociales USACH
Universidad de Santiago de Chile

esteban.vicencio@usach.cl

Introducción

Actualmente los procesos formativos en educación superior, en sus distintos niveles y modalidades han incorporado obligatoriamente la autoevaluación y evaluación como un eje central de medición del proceso de enseñanza aprendizaje, de su gestión y del impacto que alcanza cada uno de los programas educativos. En este contexto, surge como figura que avala la calidad educativa de programas y de entidades educativas procesos de acreditación a cargo de comisiones nacionales de acreditación que, con distintos nombres en América Latina, permiten posicionar a las diversas Instituciones según sus logros y procesos de mejoramiento organizacional y académico. En esta línea, aunque no sea requerida por la institucionalidad, paulatinamente los programas de educación continua —en sus diversas modalidades— han ido adquiriendo una responsabilidad mayor respecto a lo que se les obliga, avanzando hacia procesos de autoevaluación que permitan reflexionar y solucionar problemáticas presentes en el proceso formativo.

Si bien, la educación continua ha estado presente desde hace mucho tiempo, es en la historia reciente que los procesos de capacitación se han expandido en función de los nuevos requerimientos y desafíos que trajo inicialmente, la aceleración industrial posterior a la segunda Guerra Mundial, y que se han manifestado con mayor ímpetu a partir de la actual globalización y de la sociedad del conocimiento. En principio, esta necesidad se focalizó en la preparación de personas con ha-

bilidades y competencias que permitieran mejorar la productividad en un escenario dinámico y en permanente transformación. Sin embargo, junto a este propósito, se comenzó a ampliar las propuestas, abarcando áreas de las ciencias sociales y humanidades con la finalidad de expandir los conocimientos y saberes a otras disciplinas ajenas a la propia, o bien, con la idea de profundizar temáticas de interés de las y los potenciales estudiantes.

En cualquier caso, la continuación de los estudios realizados en capacitaciones, diplomados o cursos de perfeccionamiento está orientada a la adquisición de habilidades y competencias en función de la especialización laboral o del fortalecimiento de saberes y conocimientos que permitan responder a los desafíos que presenta la sociedad actual. Es, por tanto, una respuesta a las problemáticas, fenómenos y procesos políticos, sociales, económicos y culturales que acontecen a nivel local, regional o mundial.

Este es el caso de las movilidades humanas, que durante todo el siglo XXI han impactado a la comunidad nacional e internacional por su dinámico incremento y multidimensionalidad, convirtiéndose en un asunto que concita el interés de diversos actores e instituciones públicas y privadas, particularmente por su afectación y consecuencias en seres humanos que se han visto obligados a desplazarse por motivos económicos, razones humanitarias o por la necesidad de salvar sus vidas en condición de refugiados. Frente a estos desplazamientos humanos y a la carencia de programas

y planes de pregrado que aborden la temática migratoria y de refugio, los diplomados han logrado una relevancia en el área, al satisfacer la demanda que presenta esta materia en la actualidad como resultado del aumento de las movilizaciones humanas en todo el planeta. Aunque estos programas no son mayoritarios respecto a otros, se ha producido un avance en América Latina y Chile en particular, como es el caso del Diplomado en Migraciones. Desafíos para una integración socio-cultural, realizado por el departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile.

En consideración de este Diplomado en Migraciones, reflexionaremos en este trabajo mediante un proceso autoevaluativo, acerca de la docencia, la multidisciplinariedad y el impacto de este en las y los estudiantes que lo cursaron en favor de su desenvolvimiento profesional.

En su primer apartado contextualizaremos los desafíos que impone la globalización para la educación continua y los procesos migratorios para el país. A continuación, presentaremos una breve revisión de los diplomados que existen en Latinoamérica y posteriormente se expondrá la realidad de estos programas en Chile. Finalmente, se dará a conocer la percepción de egresados del Diplomado de la Universidad de Santiago de Chile respecto a las características del programa y su incidencia en el quehacer profesional de sus estudiantes, los cuales provenientes de distintas profesiones y organizaciones que trabajan con migrantes.

Educación continua y globalización

El Siglo XXI plantea numerosos desafíos para la educación, pues pareciera ser que lo efímero define muchos aspectos de la vida en la actualidad, esto debido a que día a día somos testigos de vertiginosos, rápidos y constantes cambios en múltiples y variados ámbitos. Por esto, es imprescindible aprender permanentemente para así adaptarse al rápido avance del conocimiento y la actualización constante de las formas de acceder a él. La sociedad del conocimiento demanda una comprensión crítica de la realidad, producto del avance de las TICs resulta menester contar con las herramientas y habilidades no sólo para acceder a la información, sino también para lograr usar reflexivamente dicha información.

En este siglo marcado por la Globalización no sólo se conjugan los acelerados cambios en el conocimiento y las tecnologías de la información, pues también tienen lugar problemáticas de carácter social. Como plantea Bauman (2016), el acceso a los beneficios de esta sociedad global no es equitativo, pues muchas personas quedan al margen de este globo conectado y son condenadas a observar desde la localidad las bondades de la economía global. En este contexto, en donde resaltan las desigualdades a escala mundial, toman especial relevancia los masivos y crecientes movimientos humanos, pues muchas personas deciden salir de su país de origen en búsqueda de mayor bienestar y nuevas oportunidades que les permitan

ascender en la escala de la economía global (Arango, 2002). Esto plantea desafíos para los estados receptores que deben abordar desde la perspectiva de derechos la inclusión de nuevos actores sociales que se incorporan a la ya culturalmente diversa sociedad.

La migración es un fenómeno clave en América Latina. Según el PNUD, durante la década pasada, el número de inmigrantes en la región aumentó en un 66%, cifra potenciada por las crisis políticas y sociales acontecidas en Venezuela y el Caribe, que generaron verdaderas olas migratorias, impactando tanto a aquellas personas migrantes como a los países de acogida o destino que han tenido que hacer frente a esta situación (Acuña & Khodour, 2020). Actualmente, la migración se ha transformado en eje obligatorio del debate político, que ha sido acogida en el proceso de formulación de políticas públicas por los tomadores de decisión de los distintos niveles de gobierno, actores de la sociedad civil, activistas, organizaciones sin fines de lucro, entre otros.

Chile no queda al margen de este fenómeno, pues se ha constituido como uno de los países receptores del masivo fenómeno de las migraciones sur-sur. Si bien, el país cuenta con una larga trayectoria en migraciones (Bravo y Norambuena, 2019), el proceso actual plantea importantes retos debido a la masividad y el perfil del contingente migratorio que ha arribado. De acuerdo con datos entregados por el Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería (2019) en 2019 se estima que 1.499.522 personas son

extranjeras, lo que representa un 7,8% de la población total.

La sociedad del conocimiento junto a los acelerados cambios que ha traído consigo la globalización como proceso social, cultural, económico y tecnológico, han complejizado los desafíos de los profesionales de diferentes áreas y especialidades (Leibowicz, 2000). A esto debemos sumar que en Chile y en otros lugares del mundo se desarrolla un proceso migratorio sin precedentes. Esto ha tensionado a los trabajadores tanto del mundo privado como público, quienes en algunos casos sin poseer una formación previa, deben responder a los requerimientos de una población culturalmente diversa, donde destaca la diferencia idiomática y las complejas problemáticas sociales que enfrentan los migrantes en el proceso de incorporación y adaptación en el país.

Ante los requerimientos de una sociedad cambiante surge como respuesta la educación continua, que tiene como objetivo cualificar a los trabajadores acorde a los nuevos desafíos, impactando directamente tanto en la calidad, eficacia, eficiencia y seguridad del trabajador como también en la mejora de la organización en la cual cumple sus labores. Por lo anterior, la formación continua se ha transformado en una herramienta que en los últimos años ha suscitado interés (Tejada y Fernández, 2012).

Para López-Baraja, et. al. (2020) la educación continua también constituye un recurso imprescindible en una realidad que cambia constante y perma-

nentemente productos de procesos y avances de escala global. El autor entiende que la educación continua es una herramienta que sirve a una sociedad con miras a mantenerse vigente y actualizada ante los desafíos de la globalización y la sociedad de la información, que requiere profesionales preparados para desenvolverse en un ambiente con exceso de información. Por lo tanto, cualifica y resuelve las necesidades formativas que demanda cada contexto.

En la misma línea, Letelier (2018) sostiene que ante el estrecho vínculo entre la educación y el desarrollo de un país, la educación continua adquiere especiales atributos que permiten actualizar y profundizar áreas del conocimiento no abordadas durante el pregrado por diversos factores, contribuyendo esto a una mejora en la cualificación, competitividad y preparación ante los nuevos desafíos, y por tanto, impacta positivamente en la producción y desarrollo. En definitiva:

“la educación continua abre otro espacio educativo donde puede haber mayor madurez, expresada en una mejor definición motivacional, y donde es posible ofrecer múltiples alternativas de formación que convoquen postulantes con ciertas capacidades comunes, condiciones que permitirán acceder a logros formativos difíciles de conseguir en el pregrado”. (Letelier, 2018).

Entendiendo que la migración es un fenómeno dinámico, que experimenta nuevas lógicas y transformaciones

de manera constante, es vital que su estudio sea atingente a los nuevos contextos. Frente a esto, distintas entidades educacionales, tanto universidades como centros de formación superior, han visto una ventana de oportunidad para potenciar el estudio de la migración, integrándolo en su oferta de programas de educación continua, para mejorar y especializar la formación de pregrado de distintos profesionales, ya sea del área de las ciencias sociales, humanidades, política, derecho, salud, etc. La educación continua, principalmente enfocada en diplomados, cursos, postítulos y otros programas, cumple un rol instrumental, social y formativo, vinculando las necesidades nacionales relacionadas con el desarrollo socioeconómico con la capacidad de las instituciones (Letelier, 2018).

La migración en los diplomados de América Latina y Chile

En América Latina se contabilizan aproximadamente cuarenta diplomados sobre migración vigentes al año 2021, de los cuales once se imparten en Chile desde distintas universidades y ONG's. Al revisar la oferta de diplomados, se evidencia una notoria diferencia en las líneas que abordan: Centroamérica y México tienden a orientar su oferta en el derecho migratorio, la normativa sobre la migración tanto nacional como internacional, los derechos de los migrantes dentro del país de destino, y la salud mental de los migrantes, inclusive derecho consular (como es el caso de República Dominicana), dirigiendo sus diplomados

principalmente a funcionarios públicos, defensores de derechos humanos, abogados, activistas, incluso a gente que planea emigrar a otros países. Esto releva cómo el estudio de la migración se contempla desde un fin práctico en esta oferta de educación continua. Por otro lado, ya en Suramérica, la oferta tiende más al estudio de la migración como fenómeno particular, otorgando herramientas teóricas y metodológicas, principalmente dirigida a profesionales e investigadores, como es el caso de los diplomados ofrecidos en instituciones de Argentina, Colombia, Ecuador, y Perú. Sin embargo, también se destaca una importante oferta de diplomados cuyos objetivos y líneas de estudio persiguen capacitar en la formulación de políticas públicas y en la intervención social. Entonces, se contempla un panorama donde la oferta de diplomados para educación continua a nivel latinoamericano tiende a centrarse en áreas específicas de la migración, tales como el derecho migratorio, su normativa, o su estudio para posicionarlo dentro de la agenda política de los países receptores.

En Chile, como fue mencionado previamente, en la actualidad existen aproximadamente once diplomados en temas migratorios impartidos principalmente por universidades, de los cuales, en su mayoría, tienen como objetivo la incidencia en la formulación de políticas públicas y la intervención, ya sea en el ámbito político, de salud, de educación migrante, derechos laborales de los migrantes, entre otras. Entre esta oferta, se destaca el Diplomado en Migraciones llevado a cabo por el Departamento de Historia y el

Centro de Estudios Migratorios (CEM) de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, institución dedicada a la investigación de la migración.

En atención a los cambios acontecidos en Chile, en específicos los relacionados con los masivos y diversos procesos migratorios de la región, surge la necesidad de diseñar un plan de estudios enfocado a un público que día a día debe desempeñar labores en lugares en los que confluye un alto porcentaje de migrantes. Es importante destacar que actualmente la formación de pregrado en Chile no contempla carreras enfocadas a abordar en específico las migraciones, ahora bien, si la temática es tratada es de manera transversal en alguna cátedra. Esto evidencia que técnicos y profesionales que prestan servicios en el sistema público o privado suelen carecer de herramientas para trabajar con una alta afluencia de personas extranjeras. Esta problemática formativa se ve acrecentada si se contemplan aquellos trabajadores que egresaron previo a este nuevo escenario migratorio.

Por lo anterior, se diseñó un plan de estudios en modalidad de diplomado, que emana directamente de una necesidad contextual y que, por lo tanto, pretende transformarse en un aporte en el ámbito público y a su vez responder a un requerimiento social. Las temáticas abordadas en el programa están enfocadas a comprender los procesos migratorios en Chile y Latinoamérica, así como también conocer y reflexionar en torno a las condiciones sociales y económicas a las que

día a día se enfrenta la población extranjera en Chile, aportando en los conocimientos y habilidades necesarias para que personas de diversas áreas y disciplinas tomen las decisiones que correspondan, desde una perspectiva de integración sociocultural.

El diplomado, impartido desde el año 2017, asume desde la multidisciplinariedad procesos migratorios de reciente data, contemplando además el estudio de la legislación vigente y los desafíos que surgen con estos desplazamientos humanos, ya sea a nivel económico, social, cultural, entre otros. La diferencia que marca al Diplomado en Migraciones del CEM-USACH y del Departamento de Historia, es que busca generar espacios de discusión, para reflexionar en torno a la migración de forma tal que se pueda generar una contribución al enfoque de integración sociocultural antes mencionado.

Así, el diplomado integra no sólo el estudio de la migración desde los principales enfoques teóricos, sino que también contempla el análisis de sus procesos históricos, económicos y sociales de los movimientos migratorios, así como el actual marco legal y políticas públicas, y además una aproximación a la integración sociocultural que interceptan migración y temas de género, infancia, y educación. Por otro lado, el diplomado contempla la intervención dentro de la formación que entrega a sus estudiantes, ejemplo de esto es que incorpora actividades y visitas guiadas para acercarse e interactuar con la población migrante y con organismos gubernamentales que trabajan en materia migratoria, como

son las visitas guiadas al Ministerio de Relaciones Exteriores en el área de extranjería, a archivo de FASIC, actividades de ACNUR con población refugiada, visitas a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre otros. En este sentido, destaca por su contribución a la producción del conocimiento científico de la migración, materializado en la elaboración de tesinas o proyectos de intervención por parte de los y las estudiantes del diplomado donde emerge una diversidad de temáticas migratorias.

Como se ha mencionado, la migración es un proceso dinámico, complejo y multidimensional, siendo clave, que su estudio atienda a estas características para hacer observaciones y análisis, por lo tanto, es menester que la educación continua en materia migratoria sea multidisciplinar, con el fin de abordarla no sólo desde un área en específico, sino desde sus distintas aristas, ya que estos procesos tienen impactos sociales, económicos, culturales, laborales, demográficos, etc. El diplomado de no sólo ofrece diversas perspectivas para aproximarse a las distintas áreas del estudio migratorio, sino que también capacita a sus estudiantes para hacer investigación, análisis e intervención en dichas áreas, cumpliendo con los principios claves de la educación continua, que es vincular las necesidades nacionales con las capacidades de los centros de formación superior, poniendo al servicio de la sociedad los conocimientos otorgados para contribuir al trato de la migración, su debate, reflexión, y la superación de sus desafíos.

Impacto y percepción de las y los estudiantes del Diplomado en Migraciones, desafíos actuales para la integración sociocultural.

Con el propósito de identificar la docencia y aprendizaje de impacto en las y los egresadas/os del Diplomado en Migraciones, se aplicó un cuestionario con preguntas en escala Likert orientadas a capturar la percepción de esta muestra respecto a: los propósitos por los que se cursó el diplomado (académicos o profesionales), la utilidad de los contenidos en una comprensión multidisciplinar de la migración, el aporte de la interacción entre estudiantes de distintas profesiones, experiencias compartidas con población migrante y así también la entrega de herramientas para abordar el trabajo con dicho grupo.

Es posible observar, que las preguntas del cuestionario están asociadas al impacto en términos concretos para las y los estudiantes que cursaron el diplomado, centradas en el componente multidisciplinar del programa, la diversidad de profesiones y los tipos de trabajo con población migrante.

La muestra de cincuenta egresadas/os del programa durante los años 2017 a 2020 está compuesta por personas provenientes de organizaciones públicas como la Policía de Investigaciones de Chile, el Servicio Nacional de Menores, Carabineros de Chile, encargados de oficinas de inmigración en Municipios de la Región Metropolitana de Santiago, el Centro Conjunto para Operaciones de Paz en Chile (CECOPAC), la

Organización Internacional para las Migraciones (OIM), así también, organizaciones como la Fundación Nazca, la Fundación Belén Educa, el Centro de Estudios Patagonia Coyhaique, el Programa de Educación y Ciudadanía Crítica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, establecimientos educacionales como el Instituto Comercial Eliodoro Domínguez Domínguez y el Colegio Saint Gabriel.

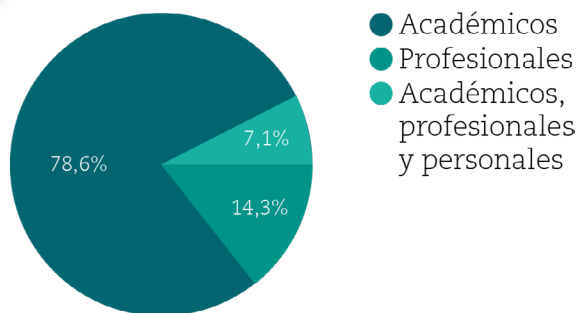
En la misma línea, las profesiones de las personas que han realizado el diplomado son diversas, pertenecientes al área de Trabajo Social, Terapia Ocupacional, Historia, Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Pedagogía, Derecho, Sociología, Periodismo y Economía componen la muestra.

Tales características dan cuenta que la multidisciplinariedad del programa se plasma no sólo en su currículo, sino además, en el perfil de sus estudiantes, los cuales junto con aprender sobre las migraciones de acuerdo con lo propuesto por el plan de estudios de la diplomatura, interactúan y enriquecen su mirada de las migraciones con las distintas perspectivas de sus participantes.

A continuación se presentan los resultados de la encuesta aplicada a las y los estudiantes:

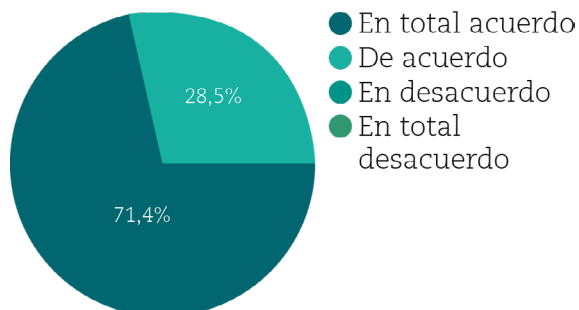
Se puede observar que la mayoría de las personas cursó el programa con propósitos profesionales más que académicos, lo que recalca la importancia de la educación continua como alternativa de actualización de conocimiento versus otros programas de formación como magíster y doctorado.

Usted cursó el diplomado con propósito



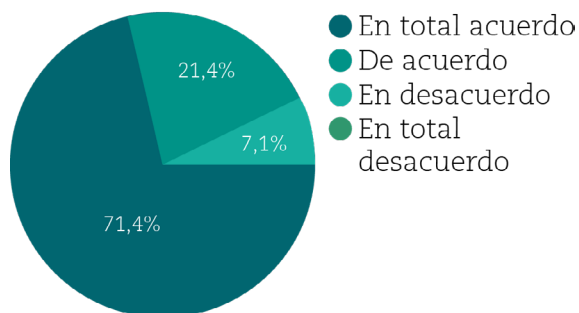
La muestra da cuenta en su totalidad de encontrarse de acuerdo o en total acuerdo con la multidisciplinariedad del programa, cristalizado en la comprensión de las migraciones desde esta perspectiva por parte de las y los estudiantes.

¿Los conocimientos adquiridos en el Diplomado le permitieron comprender el fenómeno de las migraciones desde una perspectiva multidisciplinar?



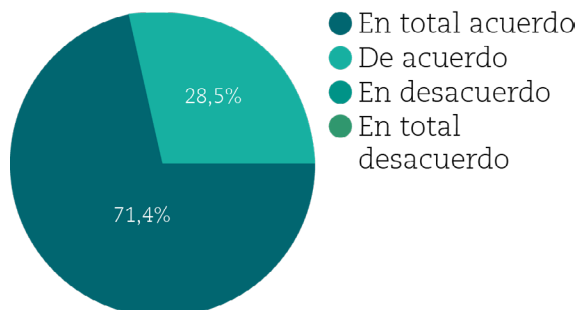
Respecto a la interacción entre personas de diferentes disciplinas, gran parte de la muestra manifiesta estar de acuerdo y en total acuerdo, que la interacción con personas provenientes de otras profesiones fue un aporte en el proceso formativo.

¿La interacción con sus compañeros de otras profesiones fue un aporte en el proceso formativo del diplomado?



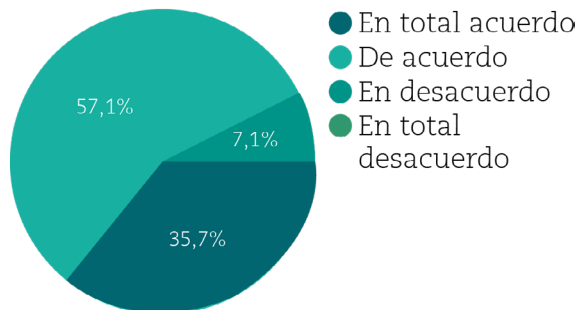
Las experiencias compartidas con la población migrante fue un aporte para las y los alumnos dentro del proceso formativo al ser contrastadas entre ellos/as.

¿La experiencia de sus compañeros con población migrante permitió contrastar experiencias significativas en el proceso formativo?



Mientras que en términos laborales, es posible dar cuenta de la contribución que hace el programa en la entrega de herramientas para el trabajo con población migrante es significativa, puesto que la mayoría de las respuestas señalaron estar de acuerdo o en total acuerdo.

En términos laborales y/o académicos ¿el depósito le entregó herramientas concretas para abordar cuestiones asociadas a su trabajo con población migrante?



Estos aspectos en su conjunto dan cuenta que las y los estudiantes valoran la visión integral del programa en términos teóricos como las herramientas prácticas para el trabajo con población migrante. Así también, la multidisciplinariedad del estudiantado es relevante en la interacción de estos en el proceso formativo.

En término de alianzas estratégicas, cabe destacar el papel de la Organización Internacional de las Migraciones con su misión en Chile, como socio de importancia para el programa que nace en el Centro de Estudios Migratorios de la Universidad de Santiago de Chile. Desde hace dos años la Organización Internacional patrocina estudios de diplomado para funcionarios públicos que trabajen con población migrante (Reyes, 2021), lo que da cuenta de la calidad y coherencia del plan de estudios y su cuerpo docente de alto nivel en temas migratorios.

Reflexiones finales

En las últimas décadas hemos sido testigos de rápidos y constantes cambios a escala global. Procesos como la

globalización y el acelerado avance de las tecnologías de la información y la comunicación, han desafiado los procesos formativos que necesariamente deben ser continuados para así, mantener la vigencia en un mercado laboral cada vez más competitivo. En definitiva, nos enfrentamos a un contexto demandante tanto en ámbitos sociales, culturales y económicos.

A lo anterior se suman los masivos movimientos humanos productos de problemáticas sociales, culturales, económicas, medioambientales y de violencia. El aumento sostenido de las migraciones en diferentes partes del mundo ha implicado importantes desafíos para las sociedades receptoras, uno de ellos tiene relación con la formación de aquellos trabajadores de servicios públicos y privados que se desenvuelven día a día con la población migrante que cuentan con escasas herramientas y saberes para este nuevo escenario. Ante esto la formación continua se ubica como una gran herramienta para aportar en la actualización disciplinar de quienes se graduaron en un contexto muy diferente al actual.

En atención a lo anterior, el diseño de programas de estudio multi e interdisciplinarios que aborden ampliamente los procesos migratorios es una necesidad que las instituciones de educación superior deben satisfacer. Siendo el diplomado en migraciones de la Universidad de Santiago un ejemplo de formación de profesionales de distintas áreas que trabajan con población migrante.

El perfil de los egresados y su continua relación con los procesos migratorios tanto a nivel laboral como mediante la participación de encuentros, seminarios y actividades de vinculación, dan cuenta de la incorporación de los conocimientos y habilidades desarrolladas en cada uno de los módulos entregados por el Diplomado en Migraciones, cristalizando el sello formativo de este.

La percepción del proceso formativo es favorable en términos de la multidisciplinariedad plasmada en la organización de los contenidos y la interacción entre los mismos estudiantes. En ese sentido, el programa no sólo se posiciona como una instancia enriquecedora en términos curriculares, sino que, además, como un espacio de co-construcción donde confluyen variadas trayectorias formativas y experiencias laborales de los participantes, lo que permite enriquecimiento tanto teóricos como prácticos acerca de las migraciones.

Por otro lado, en el transcurso de los años que se lleva desarrollando el programa de diplomado, damos cuenta de desafíos cuyo abordaje contribuiría positivamente en la formación e impacto del diplomado. Si bien, uno de los aspectos que más se valora de la propuesta educativa es el aprendizaje desde y para la multidisciplinariedad, esta debe ser fortalecida en relación con las dinámicas y las continuas transformaciones que se producen respecto a las migraciones. Asimismo, se presenta como desafío acompañar iniciativas enfocadas a la difusión, diálogo y reflexión de las investigaciones

y proyectos de intervención desarrollados por los estudiantes.

La diversidad de profesiones que ingresan al programa ha evidenciado necesidades formativas específicas en algunas profesiones de áreas del servicio público, lo que nos plantea como desafío diseñar programas enfocados a profundizar áreas elementales para abordar y responder a los requerimientos de un contexto marcado por un mayor porcentaje de población migrante en el país.

Junto a lo señalado anteriormente, destacamos la incidencia en los espacios laborales de las y los egresados del programa, quienes plantean que éste les entregó herramientas para el trabajo con población migrante. Considerando la diversidad de profesiones e instituciones donde trabajan, se da cuenta de la importancia del enfoque multidisciplinar de la formación.

Finalmente, el Diplomado en Migraciones. Desafíos para una integración sociocultural forma parte del esfuerzo del Departamento de Historia y del Centro de Estudios Migratorios pertenecientes a la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, todos alineados con el fortalecimiento de la educación continua que dé respuesta a los requerimientos que como sociedad se presentan a diario, movilizand o el esfuerzo y compromiso de una institución con vocación y sentido público originalmente pensada para acompañar los procesos formativos del mundo del trabajo.

Referencias

Acuña, J., Khoudour, D. (2020, 31 de enero). El potencial de la migración en América Latina y el Caribe. PNUD. <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/blog/2020/harnessing-the-potential-of-migration-in-latin-america-and-the-c.html>.

Arango, J. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de multiculturalismo? *El País*, 23.

Bauman, Z. (2016). *La globalización: consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.

Blyde, J., Busso, M., Ibáñez, A. (2020). El impacto de la migración en América Latina y el Caribe. Un análisis de la evidencia reciente. Documento para Discusión. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-impacto-de-la-migracion-en-America-Latina-y-el-Caribe-Un-analisis-de-la-evidencia-reciente.pdf>.

Bravo, G., Norambuena, C. (2019) *Procesos Migratorios en Chile: una mirada histórica-normativa*. Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos (ANEPE), Santiago, Chile.

Instituto Nacional de Estadísticas & Departamento de Extranjería y Migración. (2019, diciembre). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019. <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2020/06/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-regiones-y-comunas-metodolog%C3%ADa.pdf>.

Leibowicz, J. (2000). *Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua* (Vol. 9). Oficina Internacional del Trabajo/CINTERFOR.
Leterlier, M. (2018). *La educación continua*.

Un desafío docente tridimensional. Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior. https://www.cned.cl/sites/default/files/revista/cse_articulo100.pdf.

Lopez-Barajas, E., Ortega, M., Gómez, A., y Ortega, I. (2010). *El paradigma de la educación continua, reto del siglo XXI*. Narcea Ediciones.

Reyes C. (2021) CEM-USACH avanza en formalización de alianza con Organización Internacional para las Migraciones de la ONU. Usach al día. Recuperado de: <https://usach.cl/news/cem-usach-avanza-formalizacion-alianza-organizacion-internacional-para-las-migraciones-la-onu> .

Tejada J. y Ferrández E. (2012). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. Revista Iberoamericana de Educación.

Microcredenciales como estrategia de internacionalización de las instituciones de educación superior latinoamericanas

Corporación Universitaria del Meta

Villavicencio, *Colombia*



MICROCREDENCIALES COMO ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN

DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANAS

Resumen

Este estudio tiene como objetivo contemplar las microcredenciales como estrategias de internacionalización de los modelos de negocios de las instituciones latinoamericanas de educación superior por medio de un análisis bibliométrico general de la producción científica y académica en fuentes arbitradas sobre temas tales como aprendizaje digital, modelos de negocios y educación superior, MOOCs y microcredenciales. Se diseña un estudio bibliométrico de los artículos científicos publicados desde 2003 y hasta 2021 en el caso de aprendizaje digital, y desde 2017 al 2021 en el caso de los demás conceptos. Se concluye que existe una prevalencia de estudios e investigaciones sobre aprendizaje digital, modelos de negocios con base en aprendizaje digital, MOOCs y uso de marcos de referencia para microcredenciales de competencias y habilidades, lo cual es esencial para la planificación estratégica de ofertas internacionales futuras de las instituciones de educación superior.

Palabras Clave

Microcredenciales, internacionalización, instituciones de educación superior, aprendizaje digital.

MICROCREDENTIALS AS A STRATEGY FOR THE INTERNATIONALIZATION

OF LATIN AMERICAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract

This study aims to contemplate micro-credentials as part of the strategic planning for the internationalization of business models of Latin American higher education institutions. A general bibliometric analysis of scientific and academic production in peer-reviewed sources on topics such as e-learning, business models and higher education, MOOCs and micro-credentials was carried out. Scientific articles published from 2003 to 2021 were included in the case of e-learning, and from 2017 to 2021 in the case of the other concepts. It is concluded that there is a prevalence of studies and research on e-learning, business models based on e-learning, MOOCs and the use of frameworks for micro-credentials for competencies and skills, which is essential for the strategic planning of future international offers of higher education institutions.

Keywords

Micro-credentials, internationalization, higher education institutions; e-Learning.

ML. Maynor Barrientos Amador

Investigador de la Universidad Estatal
a Distancia de Costa Rica
San José, Costa Rica

mbarrientos@uned.ac.cr

MSc. Mario Barahona Quesada

Investigador de la Universidad Estatal
a Distancia de Costa Rica
San José, Costa Rica

mbarahona@uned.ac.cr

MSc. Johnny Cartín Quesada

Investigador de la Universidad Estatal
a Distancia de Costa Rica
San José, Costa Rica

vjcartinq@uned.ac.cr

MSc. July Adriana Garzón Viasús

Vicerrectora de Extensión y
Proyección Social de la Corporación
Universitaria del Meta- UNIMETA
Villavicencio, Meta, Colombia

viceextension@unimeta.edu.co

Línea: Educación Continua Virtual

Introducción

Los programas de formación en competencias y habilidades para el trabajo con base en el enfoque europeo de las microcredenciales ofrecen un campo de oportunidad para el desarrollo de estrategias de internacionalización para las universidades latinoamericanas (Orr et al., 2020). Las microcredenciales se definen como formas alternativas de certificación de habilidades de desarrollo escalable (Brown et al., 2021; European Commission, 2020; Gish-Lieberman et al., 2021) y se asocian a los procesos de aprendizaje y diseños de aprendizajes autodirigidos.

Los marcos de referencia para el desarrollo de microcredenciales se establecen en contextos de cooperación abierta, descentralizada y en red (Brown et al., 2021), por lo que se adaptan muy bien a modelos de desarrollo de ofertas educativas abiertas, masivas e internacionalizadas —apropiadas para mercados y modelos de negocios globales— (Borrelli & Tateo 2021; Carey & Stefaniak, 2018; Kullaslahti. et al., 2019). Por consiguiente, los marcos de referencia para la implementación de programas con microcredenciales impulsan los procesos contemporáneos de planificación estratégica para la internacionalización de las instituciones de educación superior (IES) en el mundo (Chang & Lin, 2018; Tanhueco-Nepomuceno, 2019). En el caso de las IES latinoamericanas, la adopción de los modelos de aprendizaje basado en microcredenciales como estrategia de internacionalización y negocios globales sigue sin ser explotada.

Este estudio pretende poner en perspectiva la necesidad de contemplar las microcredenciales como estrategias de internacionalización de los modelos de negocios de las IES latinoamericanas por medio de un análisis bibliométrico general de la producción científica y académica en fuentes arbitradas sobre temas tales como aprendizaje digital, modelos de negocios y educación superior, MOOCS y microcredenciales.

La Internacionalización en Educación Superior

La internacionalización de las universidades no es un fenómeno reciente, se podría plantear que la internacionalización de las universidades nace con su misma creación. En las últimas décadas, y a la luz de los procesos de globalización y digitalización de las economías, la internacionalización de las IES es concebida como parte esencial de su planificación estratégica (Benneil, 2020), sobre todo en momentos de crisis como la situación de emergencia sanitaria producto de la pandemia de COVID-19, la cual nos ha obligado a replantearnos la posibilidad de una nueva dinámica institucional hacia contextos internacionales y globales (Gregurec et al., 2021; Ivanov, 2020).

Posterior a la Segunda Guerra Mundial, con la consolidación del modelo de Universidad occidental como el patrón hegemónico, este estándar de universidad se convierte en el modelo institucional intelectual y profesional prototípico y en el indicador por excelencia al que deben aspirar las nacio-

nes que quieran dar el salto.

a la modernidad. América Latina es un ejemplo de esto; la región latinoamericana y muchas otras excolonias que lograron independizarse luego de las grandes guerras mundiales del siglo XX fundan y perpetúan las lenguas coloniales en sus universidades, y adoptan el modelo universitario hegemónico estadounidense de la posguerra, incentivado por agencias Internacionales y fundaciones privadas que actuaban en los países en desarrollo.

Como podemos ver, es imposible independizar el desarrollo de los modelos universitarios dominantes y su proceso de internacionalización de los procesos de globalización económica y transnacionalización de la economía.

En la región, ya para la década de los 90, los gobiernos regionales y las mismas universidades latinoamericanas comenzaron a dar un pequeño viraje hacia la generación de programas de internacionalización, a través de la firma de convenios, la asistencia a congresos internacionales y la participación en alianzas y redes académicas. El fenómeno de evolución del concepto de internacionalización no ha escapado a los intereses de investigación; la internacionalización de las universidades de la región latinoamericana se desarrolló de la mano de la visión de la cooperación internacional.

Los pioneros de estos estudios sobre internacionalización son, sin lugar a duda, Knight (1994, 2004, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015) y De Wit (1995, 2002, 2012).

quienes definen este proceso como la “integración de una dimensión internacional/intercultural en las funciones de la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución” (Knight, 1994). La definición de Knight presenta la internacionalización como un proceso más benévolo, porque de alguna manera atenúa la influencia colonizadora dándole una dimensión intercultural, que no sólo se orienta a la potencia dominante que coloniza como tal, sino también da un papel a diferentes grupos culturales de un país que potencialmente pueden ser capaces de responder o resistir a estos procesos de influencia.

Microcredenciales en el contexto actual de Internacionalización de las IES

Acorde con la relevancia que se atribuyó a las microcredenciales (Brown et al., 2020, p. 14) durante el XXVIII Congreso del International Council for Open and Distance Education, llevado a cabo en el 2019 en la ciudad de Dublín, durante el 2020, la Unión Europea llevó a cabo un intenso proceso de reflexión sobre la adopción sistemática de las microcredenciales como parte de la oferta académica de las instituciones de educación superior en sus estados miembro bajo un estándar común. De acuerdo con Orr et al. (2020, pp. 40-41), algunas de las claves para comprender la importancia de las microcredenciales en la coyuntura actual son las siguientes:

1. La naturaleza rápidamente cambiante del mercado laboral y la

creciente incertidumbre sobre cuál será el panorama del empleo en el futuro, sobre todo considerando el impacto que podrían suponer las nuevas tecnologías digitales y la inteligencia artificial. En este sentido, los individuos reconocen cada vez más claramente que lo aprendido durante su educación formal tiene fecha de caducidad, lo cual los conduce a buscar maneras de adquirir nuevas habilidades o volverse a formar en otras a fin de incursionar en áreas diferentes. Siendo así, las microcredenciales podrían venir a llenar el vacío que existe entre los programas que ofrecen las instituciones universitarias y las competencias que los empleadores buscan en un mundo que exige cada vez mayor flexibilidad y velocidad de respuesta.

2. La accesibilidad creciente a educación de alta calidad como resultado del avance en el desarrollo de herramientas digitales al servicio de la verificación, evaluación y certificación del aprendizaje en línea.
3. La asequibilidad, flexibilidad y pertinencia de la educación alternativa en comparación con los costos de la educación superior formal, la rigidez de sus programas curriculares y, eventualmente, la desactualización de sus contenidos.
4. La masificación de la educación superior producto de la revolución digital. Cada vez más personas con diversos antecedentes y expectativas presentan interés y posibilidades de involucrarse en

procesos de educación formal y no formal, lo cual ofrece un enorme potencial para la democratización del conocimiento. Esto, a su vez, genera una oportunidad de mercado para las instituciones de educación superior que incrementa la competencia global.

5. El atractivo del aprendizaje a lo largo de la vida en un escenario que promueve:
 - A. Grandes oportunidades para adquirir conocimientos de alto nivel de cualquier índole.
 - B. El reconocimiento formal de las experiencias de aprendizaje previo.
 - C. La motivación por aprender sobre temas no necesariamente relacionados con una formación inicial, pero representativos de intereses personales.
6. La situación de emergencia mundial por el COVID-19 que trajo consigo no sólo una rápida transición hacia la educación en línea, sino también un enorme incremento en la demanda de cursos abiertos masivos (MOOCs por sus siglas en inglés) en distintas plataformas.
7. El impacto sobre el mercado laboral global producto de las medidas de contingencia por el COVID-19, lo cual ha obligado a muchas personas a mejorar sus habilidades o a adquirir nuevas con el propósito de satisfacer demandas inmediatas del merca-

do. Bajo tales circunstancias, las microcredenciales constituyen una solución ideal en la medida en que permiten un desarrollo de habilidades personalizado, rápido y accesible.

Orr et al. (2020, pp. 42-43) señalan, que a pesar de que existe un consenso creciente en la comunidad académica internacional alrededor de la utilidad de las microcredenciales, persisten importantes desafíos en torno a cuestionamientos relacionados con su uso extensivo, la visibilización de sus beneficios y la construcción de un marco de confianza entre los actores clave, por ejemplo:

1. Las dudas sobre las ventajas que ofrecen las microcredenciales y sobre el grado de reconocimiento que reciben por parte de los empleadores, ha ocasionado que, aún hoy, sean relativamente pocos los adultos que deciden involucrarse en actividades de aprendizaje adicionales.
2. Dada la variabilidad en las características de las microcredenciales, los empleadores se encuentran todavía inseguros acerca de qué son exactamente y en cuáles de ellas se puede confiar.
3. La falta de un entendimiento común sobre las microcredenciales ha impedido que las instituciones de educación superior desarrollen procesos de aseguramiento de la calidad, inviertan recursos en el diseño de cursos cortos, capaciten al personal en esta dirección e incorporen su reconocimiento al currículo existente.

En atención a estas limitaciones, en diciembre de 2020, la Comisión Europea publicó un documento que constituye un primer paso en la ruta hacia la adopción generalizada de las microcredenciales en sus intuiciones de educación superior y la creación de un Área de Educación Europea para el año 2025. El objetivo de esta primera aproximación consistió principalmente en establecer una definición común para las microcredenciales y las características de un sistema europeo de microcredenciales (European Commission, 2020). De acuerdo con esta propuesta, una microcredencial se entenderá como una evidencia de los resultados del aprendizaje que un estudiante haya adquirido a lo largo de una experiencia de aprendizaje corta (European Commission, 2020, p. 10).

En cuanto a las características que debería contener su sistema de microcredenciales, la Comisión Europea (2020) detalla las siguientes nueve:

1. Una definición común y transparente de microcredenciales.
2. Una lista de elementos críticos para describir las microcredenciales.
3. Alineamiento con los sistemas de calificaciones nacionales (NQFs por sus siglas en inglés) y el sistema de calificaciones europeo (EQF por sus siglas en inglés): niveles definidos y estándares para describir los resultados de aprendizaje.
4. Estándares de aseguramiento de la calidad.
5. Créditos definidos, resultados de aprendizaje definidos y carga

académica teórica.

6. Reconocimiento: para estudios posteriores o propósitos laborales.
7. Portabilidad: emisión, almacenamiento y compartición de microcredenciales.
8. Plataformas para impartir y promover los cursos conducentes a las microcredenciales..
9. Incentivos para estimular la adopción de microcredenciales (p. 11).

Como estrategia de internacionalización de las IES, el contar con marcos generales comunes para el desarrollo de programas con base en microcredenciales parece adecuarse muy bien a las condiciones de trabajo actual de las IES tomando en cuenta la crisis sanitaria mundial.

En América Latina, el avance hacia un marco de trabajo para el desarrollo de microcredenciales es escaso por lo que se pierden oportunidades valiosas para el desarrollo propio de modelos de internacionalización contemporáneos.

Para conceptualizar el impacto del desarrollo y la investigación sobre nuevos modelos de negocios globales educativos, en este estudio, se presentan algunos datos bibliométricos sobre aprendizaje abierto, aprendizaje digital y microcredenciales con el fin de evidenciar su importancia en el futuro de la internacionalización estratégica de las IES en América Latina.

Métodos y Materiales

Con el fin de visualizar la importancia que han tenido los estudios y aplicaciones de las microcredenciales en los modelos de negocios internacionalizados de las IES, echamos una mirada a la evolución temática del concepto a partir de la producción científica y de investigación sobre microcredenciales, aprendizaje digital, los nuevos modelos de negocios de las IES y los MOOCS, como temas de investigación en sí mismos. Para ello, nos planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el estado actual de la investigación científica y sistemática sobre estos temas?
2. ¿Cuál es la evolución temática asociada a estos temas?

Para contestar estas preguntas, diseñamos un estudio bibliométrico de los artículos científicos publicados desde 2003 y hasta 2021 en el caso de aprendizaje digital, y desde 2017 hasta 2021 en el caso de los demás conceptos, en revistas de investigación especializadas tomando como punto de referencia la base de datos Scopus y haciendo uso del paquete para análisis bibliométrico Bibliometrix de la herramienta estadística R. Ello con el fin de comprender la forma en que estos temas se han estudiado a lo largo del tiempo, su estado actual de desarrollo, y los conceptos más importantes que se asocian entre sí. El paquete para análisis bibliométrico para R conocido como Bibliometrix asegura un rendimiento superior para análisis bibliométricos comprensivos que otros paquetes similares (Aria & Cuccurullo,

2017). Scopus es uno de los principales navegadores científicos web del mundo (Baas et al., 2020; Codina, 2005; Khiste & Paithankar, 2017).

Resultados

En relación con el concepto de aprendizaje digital, se obtuvieron 28 documentos publicados entre 2003 y 2021 a partir del siguiente criterio de búsqueda: ALL (“digital learning”) AND (“business model”) AND (“open learning”).

La mayoría de los documentos corresponden a artículos científicos y

capítulos de libros con un índice de colaboración de 2,9. En relación con el crecimiento anual de términos asociados con las palabras clave de autor, se visualiza la importancia de los MOOCs y de los estudios relacionados con emprendimiento académico como parte de la red de relaciones en esta búsqueda, con una presencia importante de conceptos como big data y analítica como herramientas tecnológicas dominantes (Figura 1).

Igualmente, el mapa de palabras resultante de esa búsqueda resalta la referencia a aprendizaje digital con base en la Internet (Figura 2).

Tabla 1. Información Principal Documentos—Aprendizaje Digital

Description	Results
MAIN INFORMATION ABOUT DATA	
Timespan	2003:2020
Sources (Journals, Books, etc)	28
Documents	28
Average years from publication	6.07
Average citations per documents	9.786
Average citations per year per doc	1.338
References	4403
DOCUMENT TYPES	
Article	16
Book	5
Book chapter	5
Conference paper	2
DOCUMENT CONTENTS	
Keywords Plus (ID)	113
Author's Keywords (DE)	101
AUTHORS	
Authors	68
Author Appearances	68
Authors of single-authored documents	7
Authors of multi-authored documents	61

Description	Results
AUTHORS COLLABORATION	
Single-authored documents	7
Documents per Author	0.412
Authors per Document	2.43
Co-Authors per Documents	2.43
Collaboration Index	2.9

Figura 1. Crecimiento Anual de Ocurrencias de Palabras—Aprendizaje Digital

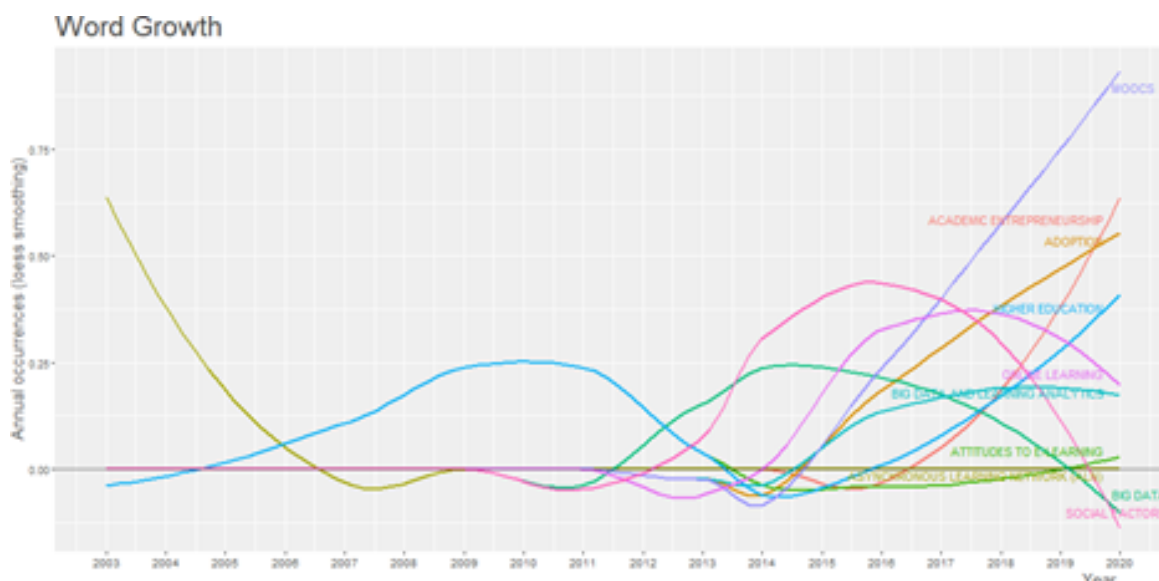


Figura 2. Mapa de Palabras - Aprendizaje Digital



En relación con el concepto de modelos de negocios para oferta global para las IES tomando como referencia el modelo de negocios de COURSERA por ser este el líder del mercado, se obtuvieron 62 documentos publicados entre 2017

y 2021 a partir del siguiente criterio de búsqueda: ALL (coursera) AND (“business model”) AND (review) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2017)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, “ar”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE, “cp”)).

La mayoría de los documentos corresponden a artículos científicos con un índice de colaboración de 3,19.

En relación con el crecimiento anual de términos asociados en relación con

las palabras clave de autor, se visualiza de nuevo la importancia de los MOOCs y de los estudios relacionados con transformación y aprendizaje digitales como parte de la red de relaciones en esta búsqueda, con una presencia importante de conceptos como educación virtual como modelo educativo principal (Figuras 3).

Igualmente, el mapa de palabras resultante de esa búsqueda resalta la referencia a aprendizaje digital como estrategia de modelación de negocios para las IES (Figura 4).

Tabla 2. Información Principal Documentos—Modelos de Negocios

Description	Results
MAIN INFORMATION ABOUT DATA	
Timespan	2017:2021
Sources (Journals, Books, etc)	54
Documents	62
Average years from publication	2.37
Average citations per documents	9.435
Average citations per year per doc	2.36
References	4112
DOCUMENT TYPES	
Article	52
Conference paper	10
DOCUMENT CONTENTS	
Keywords Plus (ID)	212
Author’s Keywords (DE)	261
AUTHORS	
Authors	178
Author Appearances	186
Authors of single-authored documents	9
Authors of multi-authored documents	169
AUTHORS COLLABORATION	
Single-authored documents	9
Documents per Author	0.348

Description	Results
Authors per Document	2.87
Co-Authors per Documents	3
Collaboration Index	3.19

Figura 3. Crecimiento Anual de Ocurrencias de Palabras — Modelos de Negocios

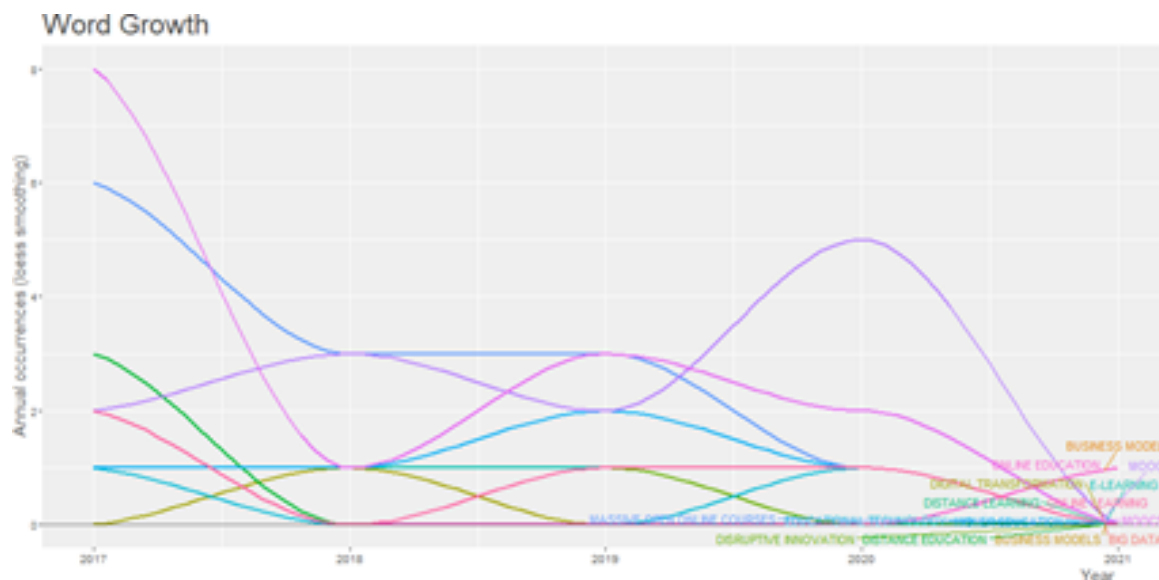


Figura 4. Mapa de Palabras — Modelos de Negocios



En relación con el concepto de MOOCs como modelos de curso ideal para modelos de negocios con base en aprendizaje digital, se obtuvieron 61 documentos publicados entre 2017 y 2021 a partir del siguiente criterio de búsqueda: ALL (mooc OR moocs OR xmooc) AND (“business model”) AND (“open learning”) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2020) OR LIMIT- TO (PUBYEAR, 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2017))

AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE, “cp”)).

La mayoría de los documentos corresponden a artículos científicos con un índice de colaboración de 2,82.

En relación con el crecimiento anual de términos asociados en relación con las palabras clave de autor, se visualiza la importancia de conceptos tales

como educación abierta y recursos educativos abiertos y de los estudios relacionados con educación como parte de la red de relaciones en esta búsqueda (Figura 5).

Igualmente, el mapa de palabras resultante de esa búsqueda resalta la referencia a aprendizaje digital y de la presencia de los y las estudiantes como actores esenciales (Figura 6).

Tabla 3. Información Principal Documentos — MOOCS

Description	Results
MAIN INFORMATION ABOUT DATA	
Timespan	2017:2021
Sources (Journals, Books, e tc)	43
Documents	61
Average years from publication	2.21
Average citations per documents	3.885
Average citations per year per doc	1.061
References	4079
DOCUMENT TYPES	
Article	55
Conference paper	6
DOCUMENT CONTENTS	
Keywords Plus (ID)	140
Author’s Keywords (DE)	211
AUTHORS	
Authors	150
Author Appearances	157
Authors of single-authored documents	12
Authors of multi-authored documents	138
AUTHORS COLLABORATION	
Single-authored documents	12
Documents per Author	0.407
Authors per Document	2.46
Co-Authors per Documents	2.57
Collaboration Index	2.82

transformación digital, blockchain y competencias como parte de la red de relaciones en esta búsqueda (Figura 7).

Igualmente, el mapa de palabras re-

sultante de esa búsqueda resalta la referencia a la tecnología blockchain y al desarrollo de insignias como estrategia de certificaciones de habilidades (Figura 8).

Description	Results
MAIN INFORMATION ABOUT DATA	
Timespan	2014:2021
Sources (Journals, Books, e tc)	17
Documents	21
Average years from publication	2.86
Average citations per documents	7
Average citations per year per doc	1.556
References	1436
DOCUMENT TYPES	
Article	8
Book	1
Book chapter	5
Conference paper	6
Review	1
DOCUMENT CONTENTS	
Keywords Plus (ID)	70
Author's Keywords (DE)	69
AUTHORS	
Authors	60
Author Appearances	60
Authors of single-authored documents	3
Authors of multi-authored documents	57
AUTHORS COLLABORATION	
Single-authored documents	3
Documents per Author	0.35
Authors per Document	2.86
Co-Authors per Documents	2.86
Collaboration Index	3.17

Figura 7. Crecimiento Anual de Ocurrencias de Palabras — Microcredenciales

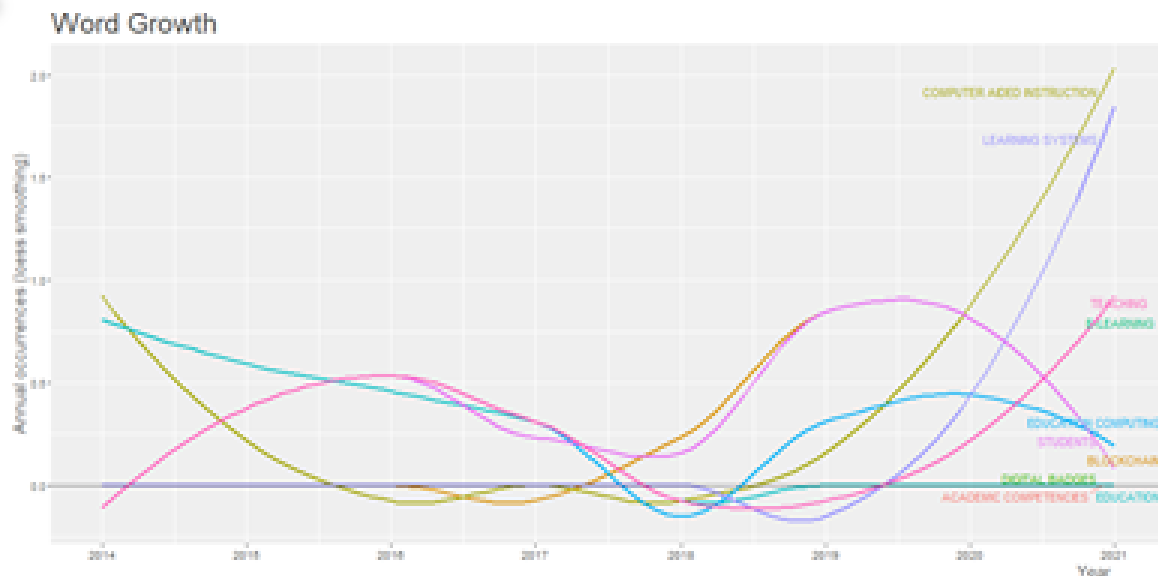


Figura 8. Mapa de Palabras — Microcredenciales



Conclusiones

A partir del estudio bibliométrico sobre la prevalencia de investigaciones sobre aprendizaje digital, modelos de negocios con base en aprendizaje digital, MOOCs y el uso de marcos de referencia para microcredenciales de competencias y habilidades, se puede inferir la relevancia y complementariedad de dichos conceptos para planificación estratégica de ofertas futu-

ras de las IES. Como se observa, este futuro está marcado por los desarrollos tecnológicos relacionados con la transformación digital de los modelos de negocios relacionados con el desarrollo de competencias a partir de infraestructura apropiada para aprendizaje digital, auto dirigido y personalizado. Estos modelos de negocios y las ofertas que sostienen son dirigidas, además, a públicos masivos, abiertos e internacionales, por medio de mode-



los de oferta tipo MOOCs.

Por consiguiente, la microcredenciales se convertirán en el modelo de certificación de habilidades preferido por las personas en el mundo. Esto indica que la estrategia de internacionalización de ofertas y servicios de las IES latinoamericanas deberán de tomar en cuenta el avance de dichos marcos de referencia para microcredenciales en sus visiones de ofertas internacionalizadas. Otras regiones en el mundo han avanzado decididamente en la implementación de estos marcos de referencia, y se han unido en redes colaborativas amplias. Las IES latinoamericanas no pueden quedarse atrás.

Referencias

Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of informetrics*, 11(4), 959-975.

Baas, J., Schotten, M., Plume, A., Côté, G., & Karimi, R. (2020). Scopus as a curated, high- quality bibliometric data source for academic research in quantitative science studies. *Quantitative Science Studies*, 1(1), 377-386.

Bennell, P. (2020). The internationalisation of higher education provision in the United Kingdom: Patterns and relationships between onshore and offshore overseas student enrolment. *International Journal of Educational Development*, 74, 102162. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102162>.

Borrelli, L. M., & Tateo, L. (2021). Badging system and “competence-based” models. En D. F. R. Limone P. Di Fuccio R. (Ed.), *CEUR Workshop Proceedings* (Vol. 2817). CEUR-WS. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85101780260&partnerID=40&md5=438c7b659dcdc9acdc8b9288f332afb4>.

Brown, M., Nic Giolla Mhichíl, M., Beirne, E., & Costello, E. (Eds.). (2020). *Proceedings of the 2019 ICDE World Conference on Online Learning* (Vol. 1). Dublin City University. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3804014>.

Brown, M., Nic Giolla Mhichíl, M., Mac Lochlainn, C., Pirkkalainen, H., & Wessels, O. (2021). Paving the road for the micro-credentials movement. *European Consortium of Innovative Universities*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4438507>.

Carey, K. L., & Stefaniak, J. E. (2018). An exploration of the utility of digital badging in higher education settings. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1211-1229. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9602-1>.

Chang, D.-F., & Lin, N.-J. (2018). Applying CIPO indicators to examine internationalization in higher education institutions in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 63, 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.12.007>

Codina, L. (2005). Scopus: el mayor navegador científico de la web. *El profesional de la información*, 14(1), 44-49.

European Commission. (2020). *A European approach to micro-credentials: Output of the micro-credentials higher education consultation group*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7a939850-6c18-11eb-aeb5-01aa75ed71a1>.

Gish-Lieberman, J. J., Tawfik, A., & Gatewood, J. (2021). Micro-Credentials and Badges in Education: A Historical Overview. *TechTrends*, 65(1), 5-7.

Gregurec, I., Furjan, M. T., & Tomičićpupek, K. (2021). The impact of covid19 on sustainable business models in smes. *Sustainability (Switzerland)*, 13(3), 1-24. <https://doi.org/10.3390/su13031098>.

Ivanov, D. (2020). Predicting the impacts of epidemic outbreaks on global supply chains: A simulation-based analysis on the coronavirus outbreak (COVID-19/SARS-CoV-2) case. *Transportation Research Part E: Logistics and Transportation Review*, 136, 101922.

Khiste, G. P., & Paithankar, R. R. (2017). Analysis of Bibliometric term in Scopus. *International Journal of Library Science and Information Management (IJLSIM)*, 3(3), 81-88.

Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education. Issue No. 7. Knight, J. (2004). *Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales*.

In: *Journal of Studies in International Education*, Vol. 8, Nr. 1. Pp. 5 – 31. Knight, J. (2010) “Regional Education Hubs – Rhetoric or Reality” in *Journal of International Higher Education* No. 59 pp 20-21.

Knight, J. (2011) “Education Hubs: A Fad, A Brand, or an Innovation” in *Journal for Studies in International Education* Vol 15 no. 3 pp 221-240. Knight, J. (2012) *Internationalization: Three Generations of Cross-border Higher Education*.

IIC Occasional Publication 38. New Delhi, India: India International Centre. Knight, J. (2014) *International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge Models*.

Dordrecht, Netherlands: Springer Publishers 251pp Knight, J. (2015) “Investing in education hubs – Local support is Key” in *University World News* Issue 352. Retrieved from: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150128085234959>.

Knight, J., & de Wit, H. (1995). *Strategies for internationalization of higher education: historical and conceptual perspectives*. In H. De Wit (Ed.), *Strategies for internationalization of higher education: a Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE) in cooperation with the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and the Association of International Educators (NAFSA). Pp. 5–32.

Metamorfosis del aprendizaje en las organizaciones

UManresa UVic-UCC

Ciudad de Barcelona – Manresa, Catalunya, España.



METAMORFOSIS DEL APRENDIZAJE

EN LAS ORGANIZACIONES

Resumen

La educación continua en las empresas y las organizaciones está viviendo un cambio muy intenso. No es solo derivado por la transformación digital, sino por una concepción distinta del aprendizaje, que va más allá de los cursos de capacitación. Se conecta a los flujos de trabajo y al día a día, implica y empodera a las personas, haciéndolas corresponsables con función directiva desde su rol de liderazgo.

Esta mirada se conecta con otras estrategias y políticas de talento y desarrollo de personas: apostar por el talento interno, conectar con referentes, expertos y docentes de la propia organización, impulsar la gestión del conocimiento, en el marco de la necesidad de upskilling y reskilling competencial y de impulsar nuevas maneras de hacer, más innovadoras, ágiles y de más valor.

En definitiva, una nueva cultura de aprendizaje, más vinculada con negocio, con un valor organizativo más estratégico, y más comprometida con la sociedad.

Palabras Clave

Aprendizaje organizacional, cultura de aprendizaje, educación continua en empresas, reskilling y upskilling, nuevo rol en formación y desarrollo, diseño de experiencias de aprendizaje, LX Learning Experience, diseño instruccional, talento.

METAMORPHOSIS OF LEARNING

IN ORGANIZATIONS

Abstract

Continuing education in companies and organizations is experiencing a very intense change. It is not only derived by the digital transformation, but by a different conception of learning, which goes beyond training courses, connects to workflows and day to day, involves and empowers people, making them directive function co-responsible from their leadership role.

This view connects with other strategies and policies for talent and people development: betting on internal talent, connecting with references, experts and teachers from the organization itself, promoting knowledge management, within the framework of the need for upskilling and reskilling competence, and to promote new ways of doing things, more innovative, agile and of more value.

Definitely, a new learning culture, more linked to business, with a more strategic organizational value, and more committed to society.

Keywords

Organizational learning, learning culture, continuing education in companies, reskilling and upskilling, new role in training and development, design of learning experiences, LX Learning Experience, instructional design, talent.

Óscar Dalmau Ibañez

Gerente de Unió Consorci Formació (Centro de Capacitación Corporativa que pertenece a 100 hospitales y organizaciones de salud de Barcelona y Cataluña, Vicepresidente de RECLA

Design Thinking (MIT), Impulso Innovación (IESE), PADDB+ (The Valley), Desarrollo Empresas de Servicios (ESADE), Postgrado en Dirección y Gestión de Formación Continua (UB), MBA (UPC)

odalmau@umanresa.cat

Valentí Martínez

Director General de la Fundación Universitaria del Bages, Campus Manresa de la UVic-UCC. Doctor en Psicología (UAO). Licenciado en Psicología

Diplomado en Dirección Hospitalària. EADA. Diplomado en Gestión Sanitaria. EADA. Diplomado en Enfermería. UB. Formador expert en lideratge i habilitats directives, y coautor de ManagementColors

vmartinez@umanresa.cat

UManresa UVic-UCC
Ciudad de Barcelona – Manresa,
Catalunya, España

Introducción

Durante los últimos tiempos vemos, escuchamos y leemos que el ámbito de la formación y el desarrollo dentro de las organizaciones está cambiando y se está transformando.

Nos enfrentamos a términos como online, mobile, microlearning, itinerarios y trayectorias, gamificación, videolearning, transmedia, omnicanalidad, a experiencias únicas, inmersivas y memorables, a enfocarse en el aprendizaje y el conocimiento, a la cocreación, la colaboración, los entornos abiertos y a los ecosistemas, empoderando al talento interno, desarrollando a equipos y líderes como conductores de valores y de una nueva cultura.

Recorreremos la innovación, la digitalización, los facilitadores tecnológicos, la transformación de la propuesta de valor para verdaderamente poner a las personas en el centro.

Todo ello en un incesante y trepidante continuum que sucede en el día a día de apoyo a los equipos y profesionales, y de anticipación a las necesidades derivadas del upskilling (respecto a la evolución de las competencias necesarias dentro de un mismo puesto) y reskilling competencial (respecto a la adquisición de nuevas competencias para pivotar hacia otra función), motivados por los cambios y transformaciones que se impulsarán.

La distancia entre lo que hacemos y lo que está cambiando es como una brecha que se agranda y se ahonda. Entre lo que nos ata y nos libera. Entre la

realidad y lo que podríamos ser capaces de crear, generar, proponer, multiplicar.

Todo va muy deprisa, muy rápido, muy ágil, y a menudo no sabemos ni tan siquiera cómo ni por dónde empezar, ni cómo ordenar todo lo que está llegando y cambiando.

No podemos considerar que solo se trata de “cisnes negros” (eventos altamente improbables), igual que no podemos quedarnos parados ante un “rinoceronte gris” (grandes tendencias que vemos venir, pero que nos paralizan y nos bloquean). Tenemos que ser capaces de comprender e interpretar todas estas tendencias, de conectarlas con nuestros propósitos y emprender un camino de cambio y transformación en nuestras maneras de hacer, más distintas, pero también con mayor valor.

De esto trata nuestro viaje; de avanzar hacia una nueva cultura de aprendizaje.

De la curiosidad a la tierra de la aventura

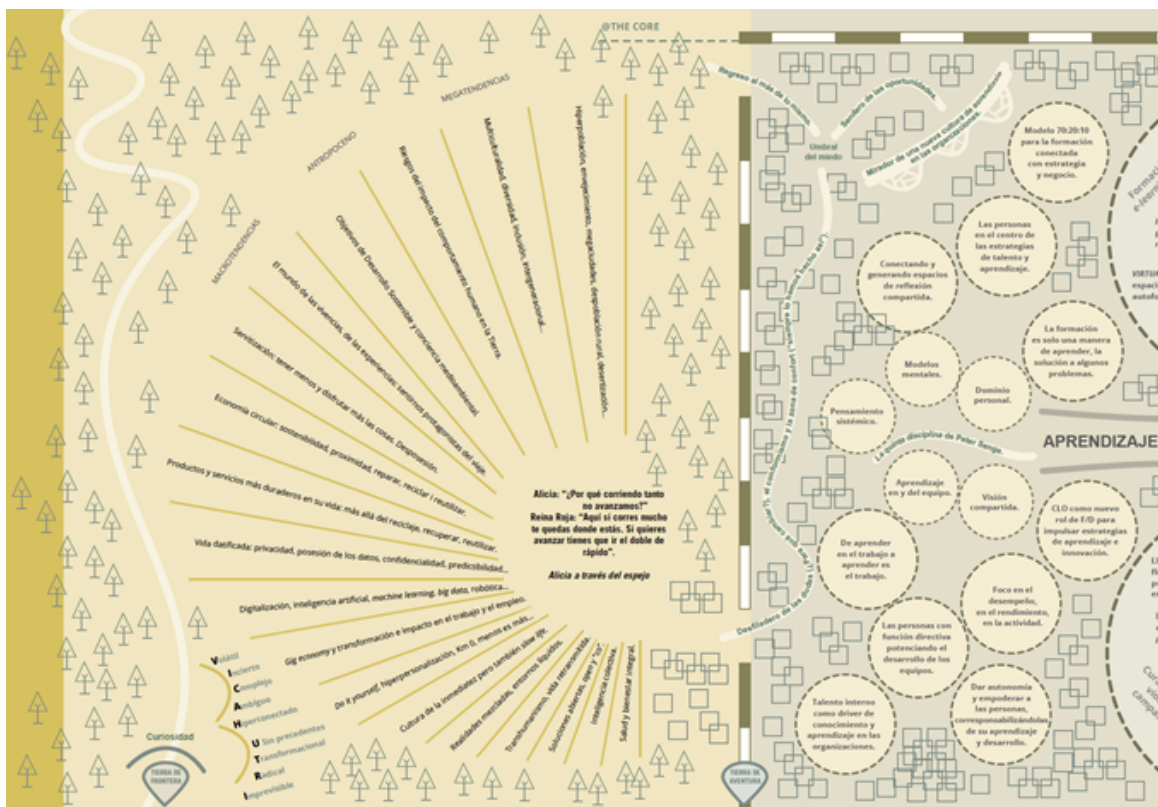
Son muchas las megatendencias, macrotendencias, y tendencias en general, que, desde los ámbitos económicos, sociales y medioambientales, también tienen una incidencia directa en el ámbito de la formación y del aprendizaje en las organizaciones.

Cuando, por ejemplo, hablamos de vehículos autónomos o de la cultura

Maker o Do it yourself, lo podemos conectar rápidamente a profesionales y personas empoderadas, que autolideran sus propios procesos de aprendizaje y desarrollo personal y profesional (se aprovecha la riqueza y diversidad de recursos hoy existentes en internet utilizando herramientas como: MOOCs (Massive Open Online Course, cursos en línea masivos y abiertos), NOOCs (versión Nano), manuales, tutoriales, guías, conferencias de expertos y referentes de todos ámbitos, así como también redes sociales, grupos de interés y comunidades de práctica

y/o de aprendizaje específicas en cada tema o ámbito concreto).

También, cuando en logística hablamos de los problemas de entrega de la última milla, o de comprar productos de cercanía o KMO, y eso lo podemos conectar con la riqueza de contar con expertos, referentes y docentes internos de la organización. Personas que traducen y conectan tendencias, metodologías y experiencias externas a la realidad de la propia organización, y lo hacen como conductores de cultura y conocimiento corporativo.



Por tanto, la metamorfosis empieza cuando despierta en nosotros una actitud y una mirada curiosa para acercarnos a las tendencias de cambio con interés y con la inocencia de querer buscar esas conexiones de todas ellas hacia nuestro ámbito de trabajo y acción. Y si nos fijamos, veremos que

existen, y que hay muchas.

Encontramos muchas tendencias: los formatos como el cloud (plataformas formativas con contenidos en la nube), la hiperpersonalización de los servicios y productos en general (y cómo cada vez más en educación con-

tinua nos centramos más y más en esa personalización), design thinking y la persona en el centro (el participante se centra en los procesos de aprendizaje, desplazando al docente y al contenido de ese lugar), el mundo de las experiencias (aprendizaje inmersivo, digital y/o memorable a través de la gamificación, la narrativa, las soluciones transmedia, el uso de facilitadores digitales, etc.).

Todas esas tendencias crecen y van más rápido. Como Alicia a través del espejo donde la Reina Roja le decía que, para avanzar, había que correr el doble.

Hoy la necesaria flexibilidad y adaptabilidad a los cambios, así como también la audacia y agilidad en las respuestas, nos obligan a ir más rápido (en una mentalidad “Lean” de la que haré referencia más adelante).

Con esa curiosidad e inquietud, y esa mirada a todas las tendencias debemos ser capaces de adentrarnos en un desfiladero en el que aparecen todas nuestras dudas en el ámbito profesional: ¿para qué cambiar si lo que hago ya funciona? ¿Aportará más valor esas nuevas maneras de hacer? ¿Estoy preparado/a para gestionar esta nueva realidad? ¿Lo está mi organización y la cultura organizativa?

Y desde ese punto podemos optar por dos posiciones: regresar a más de lo mismo, a continuar lo que venimos haciendo sin más, con el pensamiento incierto de que eventualmente llegará el momento de hacer cambios, cuando se valore o reconozca más el papel

de la educación continua, o cuando se requiera por parte de la dirección general.

O por el contrario, podemos asumir que este marco de necesidad de reskilling y upskilling competencial, en este entorno de redefinición de nuevos roles y perfiles profesionales, en esta transformación (no solo digital) de las organizaciones y de la sociedad, la cultura de aprendizaje se convierte en un agente estratégicamente clave para ser capaz de dar respuesta constante a este entorno VUCAH (Vulnerable, Incierto, Cambiante, Ambiguo e Hiperconectado) en el que estamos inmersos, y para el que se requiere agilidad, audacia, y una nueva cultura del aprendizaje, de la innovación y de la mejora continua.

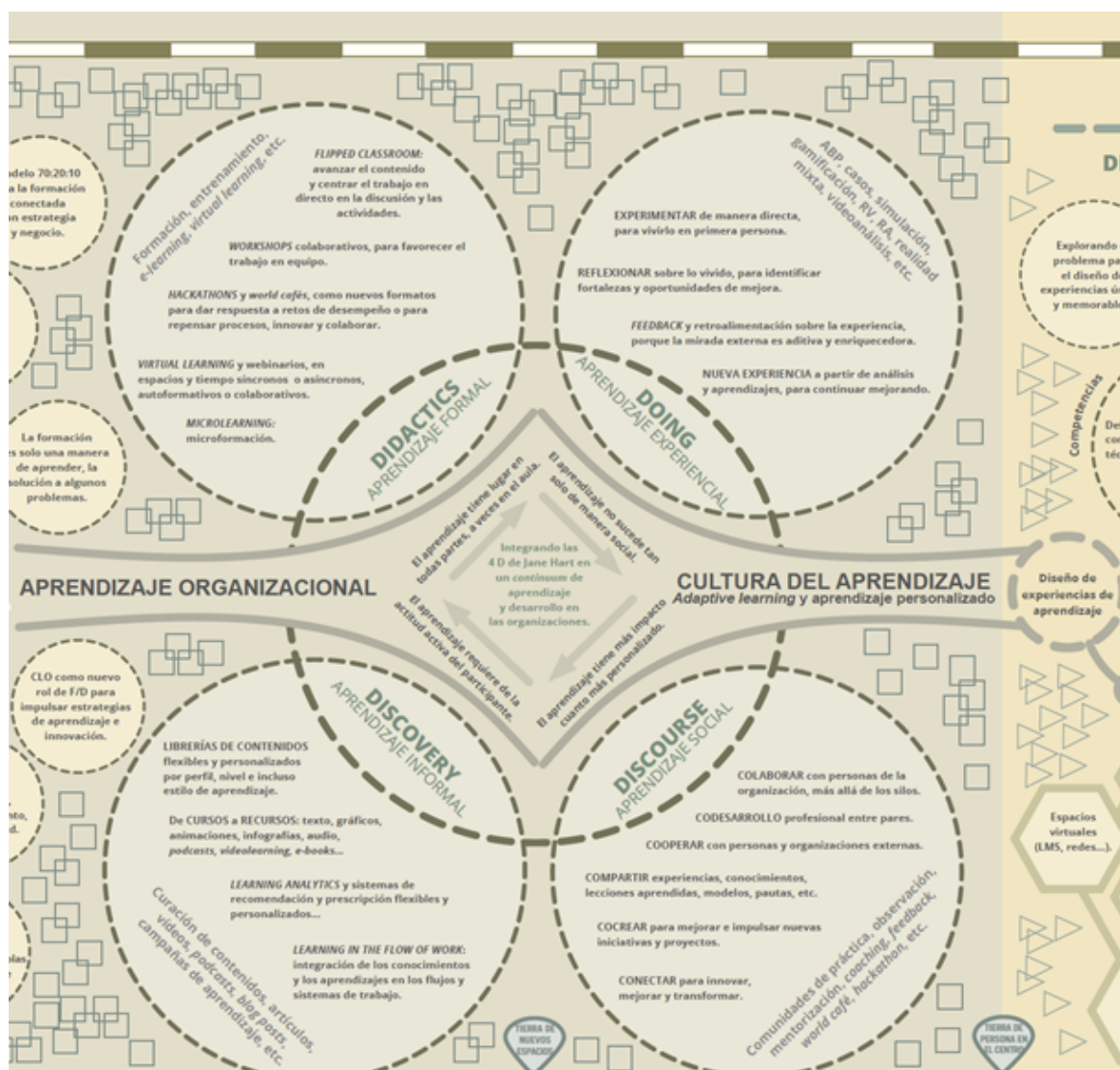
Si es este el camino que queremos explorar en esta aventura, veremos que empezamos a deconstruir el mundo de la formación dentro de las organizaciones en diferentes elementos y partículas, que van adquiriendo y dando forma a nuevas concepciones, miradas y concepciones quizás complementarias a las que hasta ahora habíamos visualizado.

La necesidad de un diseño basado en 100: 10% formal, 20% social, 70% en el puesto de trabajo. Orientado a empoderar personas para que se autoresponsabilicen de sus propios desarrollos, incidiendo en la competencia “Desarrollo de personas y equipos” en los líderes, mángers y mandos intermedios, que no tienen integrada esta competencia en su rol profesional.

Pasar de “aprender en el trabajo” a “aprender es el trabajo”, donde cada experiencia profesional debemos convertirla en oportunidad, buenas prácticas, lecciones aprendidas, y donde el talento interno multiplica y conecta con la gestión del conocimiento y las propias maneras de ser y hacer de la cultura y la organización, en una nueva mentalidad o mindset donde las personas son el centro de las políticas

de talento y aprendizaje en la organización.

Es desde esta deconstrucción que podemos acercarnos a un nuevo escenario, a un rediseño de nuestra función de responsables de formación y desarrollo (hacia un rol de Chief Learning Officer) y configurar un nuevo tablero de juego del aprendizaje en las organizaciones.



Tierra de los nuevos espacios

Son diferentes las corrientes que contextualizan este escenario y conectan diferentes espacios de aprendizaje dentro de las organizaciones.

Desde el instituto 70:20:10 (en esa necesidad de diseño integrado basado en 100), desde el modelo de Jane Hart (que conecta 4 espacios: el de Didáctica, el del Discurso o social, el de aprend-

der haciendo o Doing, y el del Descubrimiento o aprendizaje informal).

Es en cada uno de estos ámbitos desde donde podemos identificar estrategias, espacios, modelos distintos (más allá del aula) para aprender y desarrollarnos: comunidades de práctica, aprendizaje entre pares, mentoring y shadowing (incluso inverso), peer learning, hakathons, worlds cafés, simulación, realidad extendida (RV, RA, realidad mixta), curación de contenidos, librerías de contenidos (interactivos, podcasts, etc.), Moocs, Noocs.

Toda esta mirada nos tiene que abrir el espacio de oportunidades de formación y desarrollo en el marco de una nueva cultura, con un aprendizaje más adaptativo y personalizado a cada persona, y donde:

- ▶ Nuestro rol como responsables de formación y desarrollo evolucione (de push a pull, de servir “cursos” a comprender problemas y acercar metodologías y estrategias para dar respuesta a las mismas).
- ▶ Las personas con función directiva desarrollen un estilo de liderazgo de menos control y jerarquía, y de más coach y facilitación para el desarrollo de personas y equipos, proveyendo de espacios de reflexión y aprendizaje (como se recoge en el manifiesto culturaaprendizaje.org).
- ▶ Empoderemos y corresponsabilicemos a las personas de su propio liderazgo en su desarrollo profesional. Que tengan más autonomía, más responsabilidad,

más herramientas para continuar aprendiendo y desarrollándose más allá de los cursos obligatorios de la organización.

En este nuevo escenario la analítica de datos (learning analytics) puede proveernos de sistemas de recomendación y prescripción de contenidos formativos, de manera personalizada en función de los intereses, necesidades, del rol profesional o de la evolución de cada persona, de su contribución, rendimiento o performance a la organización.

Es a partir de este marco que el diseño de experiencias de aprendizaje, guardan un nuevo sentido, de manera conectada e integrada a esos otros espacios y oportunidades de aprendizaje, en el marco de esa mentalidad de crecimiento y desarrollo profesional.

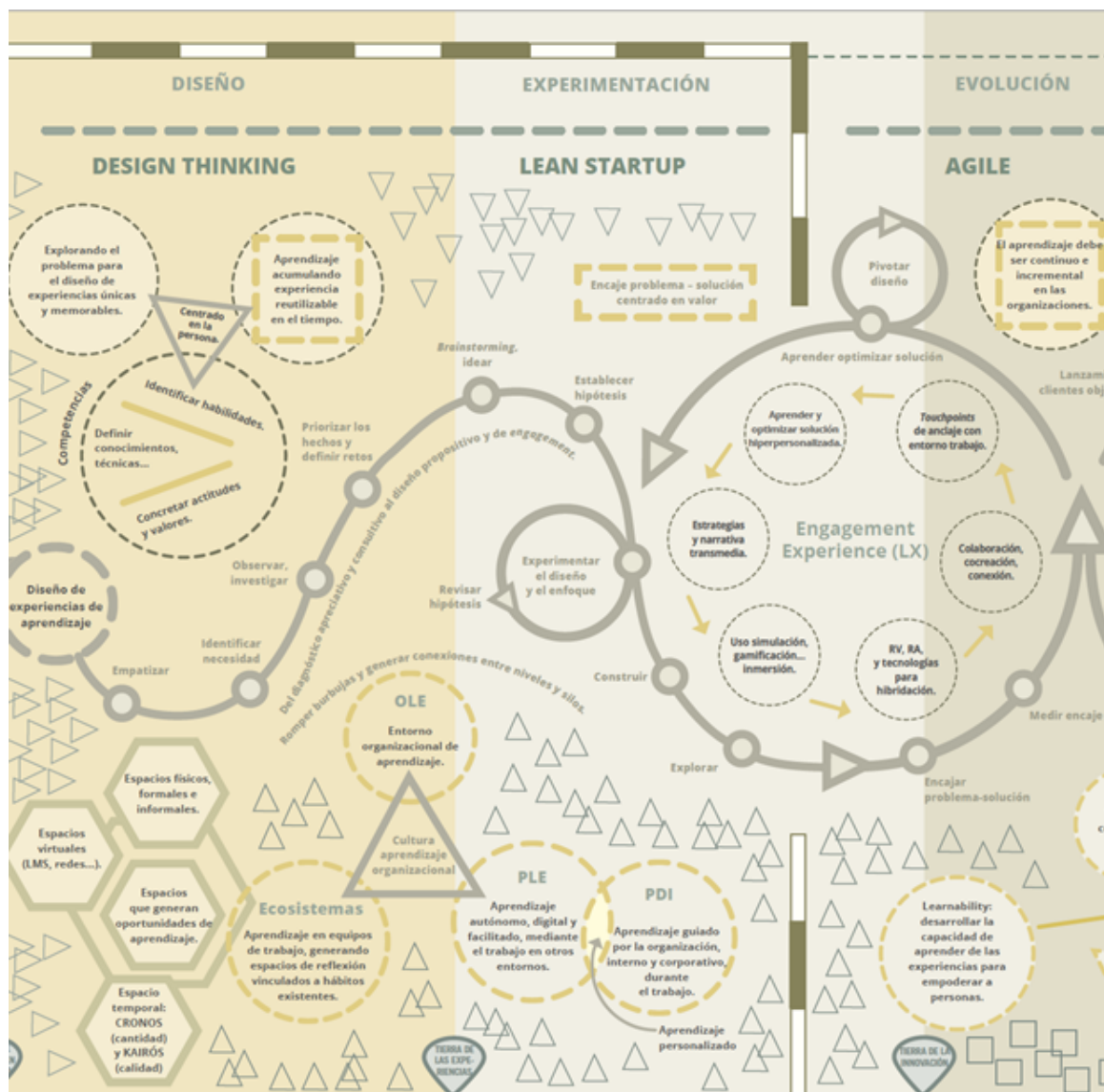
Aquí, las experiencias (más allá de los cursos o programas de capacitación) deben servir también para despertar actitudes, conectar con emociones, movilizar conocimientos y habilidades, tanto individuales como en equipo, y orientarnos hacia la acción y a la mejora continua, a partir de los resultados de proceso o resultados obtenidos.

Tierra de las experiencias

Todo el trabajo que desarrollamos tiene que poner a las personas verdaderamente en el centro. Ellas son las protagonistas, desde el diseño hasta la realización.

Así y en la fase consultiva de análisis de los problemas y necesidades, desde la definición de los propósitos y los objetivos de aprendizaje y desarrollo de las acciones y experiencias, es preciso diseños centrados en ellas.

Todo ese trabajo de investigación, de documentación y análisis, nos llevará a una priorización de retos y objetivos a partir de los que desarrollaremos nuestra propuesta de diseño instruccional.



Conectando el Design Thinking con mentalidad Lean, debemos ser capaces de probar, experimentar esos diseños instruccionales, y rápidamente si fuera preciso repensar y pivotar los mismos a partir de su evaluación.

de aprendizaje (tanto personal, como del equipo y de la organización) así como conectarlo con las estrategias de engagement que buscamos para potenciar su experiencia de aprendizaje.

Este diseño debemos ser capaces de integrarlo en el marco de un ecosistema

Estas experiencias pueden buscar todo el poder de la narrativa (storytelling, storylearning) para pretender la

adherencia del participante hacia el contenido formativo, interrelacionando y conectando diferentes estrategias e incluso herramientas tecnológicas.

Por ejemplo, podemos hacer un diseño donde:

- ▶ La acción inicial me permita empatizar con una situación, a través de estar viviéndola a través de un vídeo inmersivo 360° (por ejemplo, en el caso de las organizaciones de salud, un vídeo para vivir la experiencia de atención en urgencias de una mujer maltratada por violencia machista) que despierten y me hagan consciente que no sé que sé.
- ▶ Este vídeo inmersivo inicial puede formar parte de una campaña de aprendizaje, donde se incorporen otros elementos: pequeñas cápsulas y microcontenidos vía intranet, vía posters en diferentes paredes o paneles de mi organización, etc.
- ▶ Desde esa sensibilización puedo adentrarme a un estadio de mayor comprensión (sé que no sé) a través de estrategias de gamificación con feedback formativo, integradas o conectadas con talleres o sesiones formativas (presenciales, online o mixtas). El entorno de gamificación, de prueba y error, me permite explorar, descubrir, todo lo que concierne a este ámbito de trabajo.
- ▶ Una vez profundizado en este conocimiento, puedo practicar (sé que sé) por ejemplo a través de sesiones de simulación (presencial o online). La práctica de-

liberada, la reflexión después de la práctica, me permite tomar conciencia de mis propias habilidades y conocimientos en acción para hacer frente a esa situación simulada.

- ▶ Por último, incluso desde la realidad, incorporando cámaras en el propio entorno real de trabajo, podría revisar mi práctica profesional (y la del equipo) para poder mejorar la misma. Incluso conectarlo a través de una comunidad de práctica, con las de otras personas (en este caso de otros hospitales) para compartir experiencias, otros casos, otros modelos de abordaje, etc.).

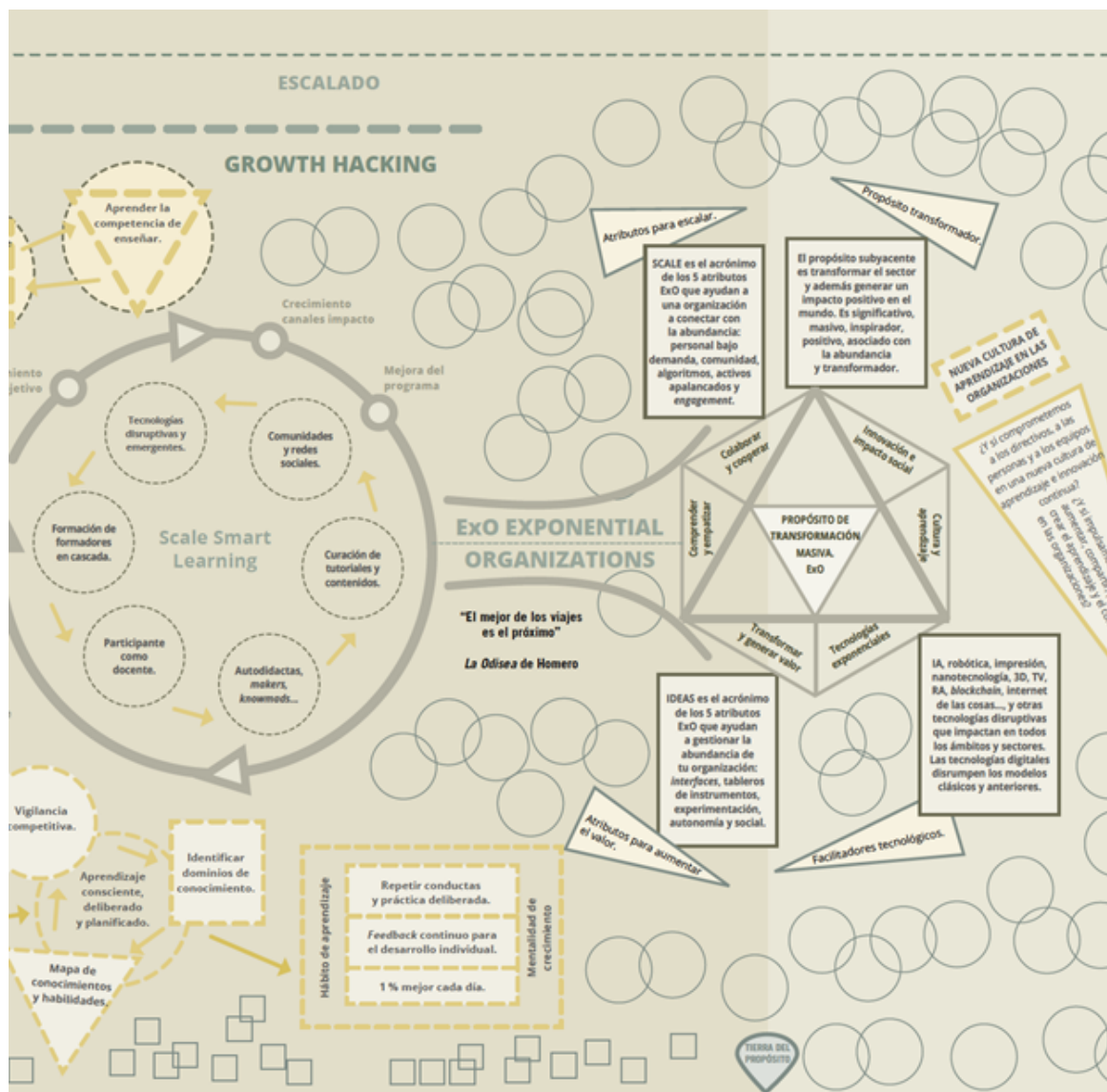
En definitiva, el diseño de experiencias de aprendizaje no consiste en el uso solo de la tecnología por qué sí. Sino en sacar el mayor provecho de ellas y de diferentes estrategias pedagógicas y metodológicas (aprendizaje basado en casos, aprendizaje entre pares, etc.) que conduzcan a un aprendizaje significativo, útil, y cuya experiencia por parte de la persona sea más allá de ser un receptor pasivo de un contenido encapsulado.

Tierra de la innovación y del propósito

Esos diseños verdaderamente centrados en la persona, experienciales y con un aprendizaje significativo, debemos conectarlos con metodologías ágiles y con estrategias multicanal que nos permitan poner rápidamente a disposición de todas las personas de la organización.

Hoy día las organizaciones son cada vez más globales, y nuestro conocimiento debe llegar rápidamente a todos los profesionales, pero también a toda nuestra cadena de suministro

y valor, incluso también a nuestros clientes o a la sociedad en general (de manera vinculada a responsabilidad social corporativa y alineada con los ODS2030).



Para ello, la incorporación de estrategias como Scale y Growth Hacking deben permitirnos escalabilidad en el marco de esas organizaciones exponenciales.

Y no es solo el uso intensivo de tecnologías y estrategias multicanal, sino, por ejemplo, la vinculación de prescriptores que puedan divulgar, conec-

tar, transferir nuestro conocimiento y aprendizaje al conjunto de cada comunidad, territorio o entorno.

Esta mentalidad de crecimiento constante, pero también esta voluntad de conectar la abundancia de talento y conocimiento interno con los problemas y las necesidades sociales globales, las que nos permite pensar de ma-

nera divergente respecto a cómo las áreas de formación y desarrollo pueden contribuir a la organización hacia retos y propósitos más globales, más conectados con esos compromisos sociales.

Lo vemos cuando grandes empresas desde sus Universidades Corporativas y Academias impulsan iniciativas (muchas de ellas gratuitas) para capacitar y preparar personas (incluso que puedan estar en situación de desempleo) generando oportunidades en el ámbito de la digitalización: Google, Amazon, IBM, Microsoft, a nivel de formar programadores, desarrolladores tecnológicos, técnicos o expertos en ciberseguridad, cloud computing, marketing digital, SEO, SEM, comercio electrónico, desarrollo web, apps, arquitectura de datos, analítica de datos, IoT, Machine learning.

En España, por ejemplo, a través de la FUNDAE se han recopilado un conjunto de programas de capacitación y acreditaciones gratuitas que se han puesto a disposición del conjunto de la sociedad: <https://www.fundae.es/digitalizate>

En definitiva

Más allá de repensar nuestra función como responsables de formación y desarrollo en las organizaciones, y de rediseñar el tablero de juego desde donde favorecer esa nueva cultura de aprendizaje e innovación que necesitamos en las organizaciones, podemos y debemos contribuir desde el talento y el conocimiento de nuestra organi-

zación al reskilling, upskilling de otras personas y de la sociedad en general.

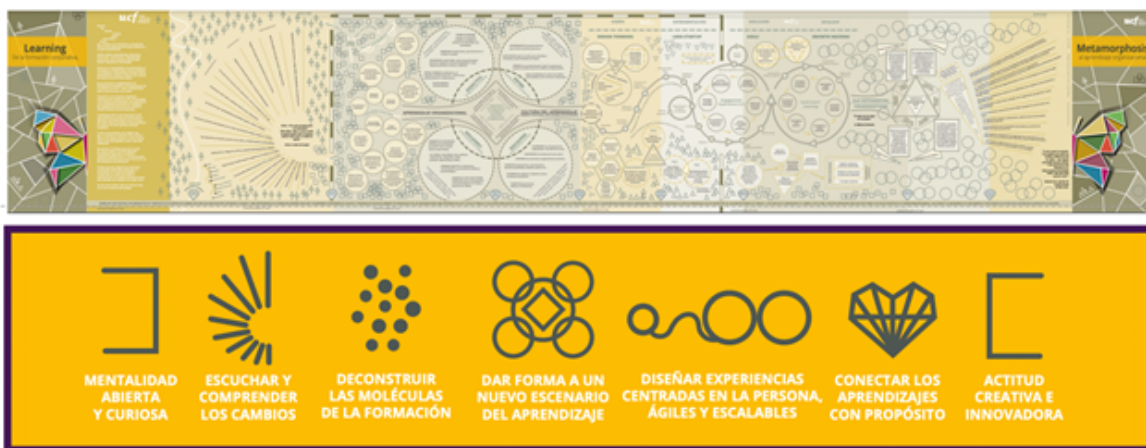
Ese propósito y contribución social debe formar parte intrínseca de nuestra labor en el área de personas, pero también conectarse con la responsabilidad social de la propia organización y de sus líneas de trabajo en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible 2030.

Esa mirada más divergente, más abierta, más comprometida, nos permitirá conectarnos con todo el potencial de las organizaciones exponenciales y nos ayudará a repensar y a mejorar nuestra contribución personal y profesional hacia la sociedad.

En definitiva, hemos realizado un zoom in – zoom out a lo largo de todo este viaje de transformación y cambio de las áreas de formación y desarrollo, y del aprendizaje y la educación continua dentro de las empresas y organizaciones.

Disponible en:

https://www.foroaprendizaje.org/wp-content/uploads/2021/05/Plano_OSCAR-14-plecsFIAD-1.pdf



Y si lo miramos desde la distancia, conectamos todos esos elementos que desde la mentalidad abierta y curiosa, desde la comprensión de las tendencias y cambios, desde la deconstrucción de las moléculas de la formación, nos deben ayudar a dar forma a un nuevo tablero de juego y escenario de la educación continua en las organizaciones, desde donde diseñar experiencias verdaderamente centradas en

las personas, digitales, ágiles, memorables, inmersivas, escalables, y que se conecten con nuestro propósito y compromiso social.

Esa debe ser la actitud creativa e innovadora que debe inspirarnos, y desde allí nuestro compromiso de acción para experimentar, probar, para hacer distinto, con más significado, y mejor.

Referencias

James Anderson. (2021). The learning landscape. Editorial Hawker Brownlow.

Jos Ares, Charles Jennings, Vivian Heijnen (2016). 702010 towards 100% performance. Editorial 702010 Institute.

Oscar Dalmau Ibañez (2018). Formación y Desarrollo del Talento. Editorial FUB. Disponible en: <https://ucformacion.com/actualidad/formacion-desarrollo-talento/>.

Luis Díaz del Dedo (2019). Growth Hacking: Supera el reto de crear productos digitales exponenciales. Editorial Social Business.

Jane Hart. (2021). Modern Workplace Learning. Disponible en: <https://www.modernworkplacelearning.com/cild/table-of-contents/>.

Eric Ries (2013). El método Lean Startup. Editorial Deusto.

Mirjam Neelen (2017). Evidence-Informed Learning Design: Creating Training to Improve. Editorial Kogan Page.

Siobhan McHale (2020). The Insider's Guide to Culture Change: Creating a Workplace That Delivers. Editorial HarperCollins Leadership

Retos y perspectivas en la formación de comunicadores de la ciencia a través de la educación continua

Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México, México



RETOS Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DE COMUNICADORES

DE LA CIENCIA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN CONTINUA

Resumen

En esta contribución se busca dar a conocer el marco que sustenta la educación continua en la UNAM y en particular en materia de comunicación pública de la ciencia, que requiere la constante actualización de los profesionales en este campo. Esta labor se realiza en la Dirección General de Divulgación de la Ciencia de dicha Universidad. Se presentan modificaciones en la metodología de diseño de los cursos que habitualmente se ofrecían y que permitieron mejorar la oferta educativa continua y la adecuación a las circunstancias generadas por la pandemia del COVID-19. Estas adecuaciones permitieron además atender demandas de educación continua inusitadas, en particular solicitudes de cursos a distancia, a las que hubo que hacer frente con un equipo de planeación formado por especialistas en comunicación pública de la ciencia. Se hace un recuento de los resultados obtenidos en el año 2020 y 2021.

Palabras Clave

Educación continua, comunicación de la ciencia, formación de comunicadores de la ciencia.

CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN TRAINING SCIENCE

COMMUNICATORS THROUGH CONTINUING EDUCATION

Abstract

In this paper we present the framework that supports continuing education at the National Autonomous University of Mexico (UNAM) in the field of Public Communication of Science. The methodologies used to develop new programs includes an evaluation of the existing ones, a revision of the changes in the field and an analysis of the context. These new and improved programs are an important contribution to UNAM's offer in continuing education on in the present context of Covid-19. This methodology has helped the team of Science Communication experts to make the very much needed adjustments as well as the possibility to satisfy the increasing demand for a variety of courses from different local and non-local institutions. The results obtained during the years 2020 and 2021 are discussed.

Keywords

Continuing education, science communication, training of science communicators.

Reynoso-Haynes Elaine

Doctora en Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de
México
México

elareyno@dgdc.unam.mx

Sánchez-Mora María del Carmen

Doctora en Ciencias
Universidad Nacional Autónoma de
México
México

masanche@dgdc.unam.mx

Macías-Nestor Alba Patricia

Maestra en Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de
México
México

especializacion@dgdc.unam.mx

Monterrosa-Ferreira Diana Carina

Diseñadora en comunicación visual
Universidad Nacional Autónoma de
México
México

cmonterrosa@dgdc.unam.mx

Introducción

La comunicación pública de la ciencia

La ciencia proporciona la información y el conocimiento requerido para la solución de muchos de los problemas y retos a los que se enfrenta la sociedad hoy en día, problemas que repercuten tanto a nivel individual como colectivo, como los relacionados con la salud, el medio ambiente y las situaciones de riesgo, entre otros. Sin embargo, no es suficiente el conocimiento científico para que muchas de esas soluciones se lleven a cabo. Se requieren también recursos económicos, políticas adecuadas, tomadores de decisiones preparados, pero sobre todo, una ciudadanía informada con una cultura científica básica que sea capaz de resolver problemas donde la ciencia esté involucrada, a nivel personal y colectivo, con los criterios y valores requeridos para participar en estas soluciones de manera responsable y comprometida con su entorno. Dos ejemplos actuales de lo anterior son los asociados al cambio climático y por supuesto, la actual pandemia del COVID-19.

Existen diversas propuestas en torno a la cultura científica básica que requerimos como individuos y como sociedad para desempeñarnos en la época actual. A grandes rasgos todas coinciden en la importancia de que esta incluya determinados conceptos necesarios para comprender temas de actualidad, las que a su vez involucran conocimientos básicos de ciencia; herramientas y destrezas para poder acceder, identificar información veraz y

confiable, sobre todo proveniente de los medios de comunicación; la capacidad para poder aplicarla, y una comprensión sobre cómo se construye el conocimiento científico desde la perspectiva del pensamiento crítico. Si bien idealmente las bases de esta cultura científica las debiera aportar el sistema escolarizado, en la realidad este se queda corto en su tarea de fomentarla para toda la población; esto se debe a diversas problemáticas: retraso en la actualización de contenidos, programas demasiado extensos, calendarios limitados, restricciones debidas a infraestructura y a falta de recursos. Estas dificultades se acentúan debido al corto porcentaje de la vida de los individuos en que tienen acceso al sistema escolarizado, sobre todo a medida que la expectativa de vida humana tiende a aumentar. Lo anterior deja desprotegida educativamente hablando a una buena parte de la población adulta, que queda relegada ante los rápidos avances en materia de ciencia y tecnología.

Para satisfacer estas necesidades educativas es imprescindible adoptar la propuesta de que la sociedad entera se convierta en una sociedad educativa en la cual los productos, los medios y los espacios de comunicación desempeñan un papel protagónico. Esta necesidad de la sociedad es la base del campo profesional de la comunicación pública de la ciencia, que busca satisfacer una gama amplia de propósitos. Algunos de estos son los siguientes: proporcionar al público información actual y veraz sobre ciencia y tecnología; despertar nuevas vocaciones científicas; ofrecer un complemento

de la educación formal; propiciar un diálogo entre la comunidad científica y diferentes sectores de la sociedad; promover el análisis y el debate sobre temas que afectan a la población; combatir la pseudociencia; transmitir una manera crítica de ver el mundo; y comunicar el placer que produce el acto de descubrir y conocer acerca del mundo natural.

La educación continua en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

De acuerdo a lo anterior, para vivir en la sociedad contemporánea, la población requiere tener acceso a información actualizada y veraz proveniente de muchos campos de conocimiento, no solamente de la ciencia. Sin embargo, de nada sirve que esta información esté disponible si no se cuenta con los conocimientos y destrezas requeridos para comprenderla y aplicarla. Es imprescindible que como individuos y como sociedad, también se tenga acceso a una gama amplia y diversa de oportunidades para continuar aprendiendo fuera del sistema escolarizado.

Ante los cambios sociales, educativos y tecnológicos de este siglo, la idea de educación para toda la vida es un reto para las instituciones educativas. Entre estos cambios se pueden enumerar la demanda social de la educación, el incremento de la población, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la generación de conocimientos, la especialización en los distintos campos de conocimiento y la adquisición de habilidades y destrezas

para su desarrollo profesional y laboral. Ante esta situación, desde los años setentas en México, las universidades han trabajado en la generación de alternativas educativas para la formación y actualización continua de sus estudiantes, las cuales se llevan a cabo en las aulas, pero también han transitado hacia la generación de entornos de aprendizaje en línea o una combinación de ambas modalidades.

La Universidad Nacional Autónoma de México es una de las instituciones educativas más importantes en América Latina, cuyas funciones sustantivas son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Ofrece una amplia oferta educativa desde nivel bachillerato, técnico, licenciaturas, educación abierta y a distancia, posgrados y educación continua. Esta última, de acuerdo al artículo primero del Reglamento de Educación Continua de la propia Universidad, “es un sistema diseñado, organizado, sistematizado y programado que forma parte de las funciones sustantivas de esta Casa de Estudios, dirigido a alumnos, profesores, investigadores y público en general, así como a instituciones y empresas interesadas en atender alguna necesidad de formación de su personal, con el fin de complementar la formación curricular, profundizar conocimientos, capacitar y actualizar profesionalmente, en todos los campos del saber, para contribuir a su desarrollo individual y social bajo los criterios de calidad y pertinencia distintivos de la Institución”. Ante la detección de tales necesidades, se conformó la Red de Educación Continua (REDEC) que integra a las entidades y

dependencias universitarias que programan y ofrecen diversas actividades de educación continua entre las que destacan cursos, simposios, talleres, diplomados, seminarios, conferencias, por señalar algunas.

La Dirección General de Divulgación de la Ciencia y su compromiso educativo

Como parte importante de una de las funciones universitarias como es la de difundir la cultura, la UNAM ha desarrollado, desde hace más de 40 años, una labor creciente e ininterrumpida de divulgación de la ciencia. El centro principal de esta labor es actualmente su Dirección General de Divulgación de la Ciencia (DGDC), que comunica diversos temas de ciencia para el público general a través de sus dos museos (El Museo de las Ciencias Univesum y el Museo de la Luz), su revista para jóvenes titulada *¿Cómo ves?*, programas de televisión y radio; una amplia oferta en Internet y redes sociales, y actividades presenciales como conferencias, teatro científico, demostraciones, espectáculos y talleres de ciencia para niños y jóvenes. Además, tiene un programa extramuros para llevar la ciencia a otras partes de la ciudad y del país a través de exposiciones itinerantes y actividades diversas.

Si bien las funciones principales de la DGDC son la comunicación de la ciencia, la difusión y divulgación de la cultura, en particular de la cultura científica, las tres funciones sustantivas de la UNAM están además presentes en las labores que realiza esta Dirección,

ya que también lleva a cabo las tareas de docencia e investigación en el campo de la comunicación de la ciencia. En este sentido, la DGDC es entidad participante de la línea de comunicación de la ciencia del Posgrado en Filosofía de la Ciencia de la UNAM en la cual se forma a investigadores en el campo. Además, realiza labores de formación de personal, tanto para sustentar sus propias actividades, como para preparar comunicadores de la ciencia que presten servicios a otras instituciones.

Debido a la gran oferta educativa para el público general que la DGDC ofrece, así como la necesaria formación de profesionales en el campo de la comunicación de la ciencia que la DGDC ha asumido desde sus inicios, es que la institución trabaja en estrecha colaboración con la REDEC (Red de Educación Continua de la UNAM), instancia universitaria arriba mencionada y que se encarga de normar la oferta educativa de las entidades y dependencias universitarias. En particular en el rubro de formación de profesionales en comunicación de la ciencia destaca el Diplomado en Divulgación de la Ciencia que se ofrece anualmente desde 1995. En el 2019 se suspendió el diplomado para someterlo a un proceso de evaluación y reestructuración. Este nuevo programa titulado Diplomado en Comunicación Pública de la Ciencia se ofrecerá por primera vez de manera virtual a partir de octubre del 2021.

La comunicación pública de la ciencia motivo de este diplomado es un campo de conocimiento multi, inter y transdisciplinario, que conjunta saberes provenientes de diversas áreas

tales como las ciencias naturales, exactas, de la salud, tecnologías, ingenierías y recientemente sociales y humanísticas, así como el manejo de los distintos medios de comunicación y el conocimiento de los diferentes públicos.

Se trata de un campo de conocimiento en pleno proceso de construcción, evolución y consolidación. Se caracteriza por su riqueza, diversidad de objetivos y metas y por las formas de relacionarse con los distintos públicos, medios y formatos empleados; pero sobre todo por su gran responsabilidad social de proporcionar a la sociedad información veraz, confiable y oportuna que les permita tomar decisiones responsables. Por lo anterior, la comunicación de la ciencia es una actividad que debe ser realizada por profesionales, ya que las consecuencias de la improvisación y mala comunicación pueden ser severas.

Sin embargo, una vez formado, resulta sumamente complicado que un comunicador de la ciencia se mantenga actualizado y domine todas las tareas profesionales que este campo abarca debido a la enorme gama de temas de ciencia que se requiere comunicar, la propia especialización, complejidad y diversidad de aplicaciones del conocimiento científico generado, así como la velocidad vertiginosa a la que se produce. A lo anterior habrá que añadir el surgimiento de nuevos formatos y medios para comunicar la ciencia, la creciente demanda de la sociedad por mantenerse debidamente informada y los nuevos enfoques teóricos y metodológicos para comunicar la ciencia.

Debido a esta riqueza y diversidad, el comunicador de la ciencia se ve en la necesidad de especializarse continuamente en determinadas áreas de la ciencia, en algún medio de comunicación y en la comunicación especializada para el público al que se dirige.

Aunadas a las labores propias de los comunicadores de la ciencia, existen otras actividades profesionales relacionadas con el campo como pueden ser la evaluación, la investigación, la capacitación, la formación y la gestión, por mencionar algunas. Por ello es importante que exista una oferta educativa variada para satisfacer la amplia gama de necesidades profesionales de los futuros comunicadores de la ciencia mediante programas flexibles y en continua actualización con base en la evaluación de los mismos y las nuevas necesidades profesionales. Por lo anterior, los programas de formación continua en materia de comunicación pública de la ciencia son una magnífica oportunidad para la formación de los profesionales en este ramo.

La Educación Continua (EC) en la DGDC

Para la Dirección General de Divulgación de la Ciencia, la EC se centra prioritariamente en la actualización constante de los profesionales en comunicación pública de la ciencia, como una alternativa educativa dirigida al perfeccionamiento de conocimientos, actitudes y prácticas que les permiten lograr una mejor inserción y desempeño laboral después de la conclusión del nivel universitario bá-

sico. Las actividades de EC que ofrece la DGDC tienen carácter opcional, complementario, flexible y variado y como corresponde a la definición de educación continua para la UNAM, se realizan fuera del marco del sistema educativo oficial.

Esta modalidad educativa adquiere una importancia indudable cuando se considera que contempla las siguientes características recomendadas a su vez por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (AUNIES):

- ▶ Variedad de destinatarios.
- ▶ Diversidad en la flexibilidad de programas: contenidos, espacios, temporalización, etc.
- ▶ Adaptabilidad de cada programa al contexto cultural de las personas a las que va dirigido.
- ▶ Aprendizaje autodirigido.
- ▶ La figura del profesor como tutor o facilitador del aprendizaje.
- ▶ Es una modalidad flexible.
- ▶ No otorga grado académico, sino diplomas y constancias que pueden tener un equivalente en créditos.
- ▶ Posee un enfoque teórico-práctico de aplicabilidad inmediata.
- ▶ Cuenta con instructores con experiencia académica y laboral.
- ▶ Opción educativa fuera del sistema formal, ofrecida por un área o departamento especializado de una Institución de Educación Superior.
- ▶ Proporciona servicios orientados a la formación, actualización profesional, capacitación y actualización en y para el trabajo.

- ▶ Facilita la adquisición de conocimientos y competencias para el desempeño profesional, laboral y social.
- ▶ Está dirigida tanto a la comunidad interna como externa de la Universidad.
- ▶ Aborda temas de vanguardia en sus programas y contenidos.

La educación continua en la DGDC en las circunstancias actuales

Las instituciones educativas a nivel mundial atraviesan por una situación compleja debido a que la pandemia mundial por el virus SARS-COV2. Esto ha orillado a docentes y académicos a hacer uso masivo y casi “obligatorio” de diversos recursos digitales y softwares para atender a los estudiantes.

Si bien la educación a distancia lleva más de una década como alternativa al modelo tradicional presencial, debido a que las tecnologías de la información y el uso de internet “proporcionan oportunidades y nuevos retos para buscar formas más eficaces de enseñanza y poder así ofrecer una mayor flexibilidad, un aprendizaje más personalizado y, en último término, una experiencia de formación más satisfactoria” (Bates y Sangrà, 2012 en Simon, Benedí y Blanche, 2013, p. 21). Lo mismo ocurre con la educación continua en la UNAM, y en particular en la DGDC, donde explorar ambientes de aprendizaje en línea se ha convertido en una necesidad para continuar con su labor de extensión de la cultura y divulgación de la ciencia, y en

respuesta a las nuevas demandas antes señaladas. Cabe mencionar que lo anterior tiene además como pilares el reglamento, los lineamientos y los requisitos planteados por la REDEC de la UNAM para la educación continua de la UNAM, y está además en sintonía con los retos que plantea la llamada educación a distancia para su incursión en nuevas modalidades como son la ofrecida a distancia y la mixta, de cursos, talleres, foros, seminarios y diplomados.

De manera que ante esta necesidad de hacer llegar la educación continua a nuevos usuarios y con la mayor calidad posible, la EC en la DGDC ha tomado dos caminos. El primero es robustecer la oferta presencial actual, esto implica atender el reglamento interno de EC de la DGDC, sustentado en el de REDEC, para lo cual se ha requerido conformar comités evaluadores, desarrollar diseños instruccionales, así como nuevos formatos y manuales y mantener una evaluación permanente de ponentes y participantes, entre otras, con la intención de que todas las actividades de EC que desarrolla la dependencia tengan el aval de REDEC. El segundo camino es el diseño y desarrollo de actividades a distancia y semipresenciales de acuerdo con los modelos educativos en línea con el empleo de nuevas herramientas tecnológicas. Lo anterior ha tenido varias implicaciones, una de ellas es la necesidad de conformar un equipo multidisciplinario que aporte sus conocimientos y habilidades para poner en práctica el nuevo modelo, otra, es que se ha visto la necesidad de contar con infraestructura tecnológica espe-

cializada. Es necesario hacer una aclaración en este punto, pues se ha visto que transitar hacia la educación a distancia no significa trasladar los cursos presenciales a una plataforma para ofrecer videoconferencias, sino que, según los expertos, se trata de generar ambientes de aprendizaje donde los alumnos puedan aprender colaborativamente y de la manera que mejor se adapte a sus necesidades, preferencias y estrategias donde los docentes mantengan la comunicación, el seguimiento del aprendizaje y la evaluación continuada (Redecker et al., 2009).

Ante el reto de migrar las actividades presenciales de educación continua en la DGDC para realizarlas en línea y virtualmente, el personal que conforma el equipo de educación continua de la DGDC se ha dedicado también a actualizarse y capacitarse en el desarrollo de actividades a distancia y en modelos pedagógicos que sustentan este tipo de actividades. Todo ello con el fin de ofrecer una oferta de calidad con énfasis en el uso de tecnologías para la información. Esto ha implicado reconocer el potencial existente para ampliar los servicios de la EC para fomentar el diseño de estrategias educativas para la generación de nuevos aprendizajes mediante la incorporación de procesos innovadores de mediación pedagógica y de comunicación (Bustamante, et al., 2010), de acuerdo a las necesidades actuales de los usuarios.

Resultados o prácticas exitosas identificadas la oferta educativa en comunicación pública de la ciencia

Como resultado de la incursión en la oferta educativa en línea, durante el año 2020 el programa de educación continua en la DGDC desarrolló nuevos formatos tanto académicos como administrativos para el planteamiento y desarrollo de estas actividades, mismos que sirvieron para ajustar cursos de comunicación pública de la ciencia y un diplomado completamente nuevos. Cabe señalar que en las particulares circunstancias que generó la pandemia por COVID-19, estas ofertas permitieron extender la atención a participantes provenientes de diversos puntos del país y del mundo.

Estos cursos se planearon con la participación de un cuerpo colegiado formado por especialistas en el campo que durante 2020 y 2021 desarrollaron las siguientes ofertas de educación continua:

- ▶ El curso-taller “¿Cómo escribir ciencia?” que tuvo un aforo de 27 participantes, a lo largo de un mes con una duración total de 21 horas, cuyo objetivo fue que los participantes conocieran los elementos fundamentales de la divulgación científica por escrito, sus finalidades, criterios y las distintas posibilidades que ofrece, y escribieran una primera versión de un texto en el que aplicaran de manera eficaz estos conocimientos.
- ▶ El curso-taller titulado: “Cons-

trucción de una tesis de ciencia”, proporcionó a siete participantes herramientas de apoyo para el proceso de redacción de una tesis de ciencia, así como un espacio de análisis y discusión de los avances del texto escrito y de la propuesta oral de defensa de tesis. Tuvo una duración de 64 horas a lo largo de tres meses.

- ▶ El curso para profesores: “La Naturaleza de las matemáticas”, que contó con 52 participantes y se desarrollaron a lo largo de un mes y medio con una duración de 25 horas. Este curso fue dirigido a profesores de secundaria, bachillerato y comunicadores de la ciencia. Su objetivo fue ofrecer un panorama sobre la divulgación de las matemáticas a partir de un recorrido desde los primeros intentos para medir el tiempo hasta el desarrollo de conocimiento matemático actual.
- ▶ El Diplomado en Periodismo de Ciencia, que comenzó en octubre de 2020 y terminó en abril de 2021, contó con 23 participantes y tuvo una duración de 120 horas. El objetivo de este diplomado fue hacer posibles la planeación y ejecución de productos periodísticos con el contenido de ciencia necesario para que el público esté en posición de beneficiarse de ellos.
- ▶ El ciclo de conferencias “Neurociencias, educación y desarrollo” cuyo objetivo fue difundir y divulgar con la mayor amplitud posible los beneficios del conocimiento científico, humanístico y de vanguardia de las neurociencias.

cias en el quehacer docente y comunicación de la ciencia, contó con un total de 88 participantes, durante 25 horas distribuidas en 6 sesiones.

- ▶ El ciclo de conferencias “Astrobiología: en busca del origen, evolución y destino de la vida en el Universo” que tuvo 19 asistentes, duró 24 horas distribuidas en 12 sesiones, y su objetivo fue transmitir los avances y las perspectivas de desarrollo de la astrobiología en nuestro país.

Programas de formación continua en comunicación pública de la ciencia “a la medida”

Una de las demandas actuales en educación continua es la solicitud de programas anuales de formación en comunicación pública de la ciencia por parte de instituciones gubernamentales como son los Consejos de ciencia y tecnología de los estados de la República Mexicana, las universidades públicas y dependencias de la propia UNAM. Debido a ello, la DGDC cuenta con un área que atiende dichas solicitudes, y el grupo de educación continua por su parte, diseña una propuesta que es evaluada por un Comité Académico¹ para su posterior implementación y evaluación.

El área de educación continua de la DGDC tiene por objetivo atender la realización de cursos, seminarios, conferencias, talleres y diplomados de educación continua que se solicitan fuera de la Ciudad de México. Para la implementación de este tipo de soli-

citades, el desarrollo de la propuesta pasa por diferentes etapas:

- ▶ Entrevista con el representante de la institución solicitante para conocer sus necesidades de formación.
- ▶ Diseño pedagógico de la propuesta con base en las necesidades del solicitante.
- ▶ Revisión por parte del mencionado Comité Académico y adición de los cambios sugeridos.
- ▶ Envío de la propuesta a la instancia solicitante y su posterior seguimiento para la implementación en el sitio del que proviene la solicitud.
- ▶ Puesta en marcha de la propuesta de formación junto con los trámites administrativos.

Durante este periodo y derivado de la pandemia, se ha tenido que atender estas solicitudes de manera virtual con actividades académicas sincrónicas y asincrónicas, así se llevó a cabo el Taller de divulgación de la ciencia a través de redes sociales con énfasis en las matemáticas durante 20 horas de taller en modalidad virtual y 28 horas de asesorías para la creación de una estrategia de divulgación de las matemáticas a través de las redes sociales. Este taller formó parte del Doctorado de ciencias matemáticas de la Universidad Autónoma de Yucatán y tuvo un aforo de 16 participantes.

¹Con base en los artículos 13 del Capítulo VI del Reglamento Interno de la Red de educación continua de la DGDC, y el 8 del Capítulo II del Reglamento General de Educación Continua de la UNAM, se cuenta con el Comité de Educación Continua de la DGDC cuyas funciones son: analizar y aprobar programas académicos de EC en CPC, propiciar programas y proyectos académicos y contribuir a que los programas de EC ofrecidos por la DGDC sean reconocidos por la Universidad.

La evaluación de la educación continua en CPC

No puede dejar de mencionarse la necesidad de llevar a cabo la evaluación de los programas de educación continua como una herramienta indispensable para el diseño, desarrollo, implementación y retroalimentación de los mismos de manera y que además permite mejorar su oferta y contribuye al aprendizaje del equipo de trabajo.

La evaluación de los programas de educación continua comprende una propuesta estructurada que contiene el conjunto de acciones que llevan a lograr ciertas metas y objetivos en una temporalidad dada. Cuando dicha propuesta se refiere a las actividades de educación continua, su evaluación requerirá considerar a la mayor cantidad posible de variables (Reynoso, 2001), como son:

- ▶ Recursos humanos (facilitadores, guías, diseñadores, evaluadores, etc.).
- ▶ Recursos materiales (equipos, objetos, materiales didácticos, mobiliario, etc.).
- ▶ Contenidos científicos a divulgar o popularizar.
- ▶ Estrategias educativas (actividades educativas, talleres, voluntariados, cursos, mediaciones, etc.).

Como en todo programa de evaluación, este debe estar presente en todos y cada uno de los momentos o fases de un programa, proyecto o acción, y a la vez, cada acción a seguir estará relacionada con el resultado arrojado por la evaluación y en el caso de la educa-

ción continua esta no es la excepción.

De esta forma, el tema de la evaluación se puede abordar en primera instancia a través de la consideración de todas las etapas que debieran ser contempladas en dicho proceso, como son (Sánchez-Mora, 2008):

- ▶ La evaluación del contexto, que pretende detectar las necesidades de formación en comunicación de la ciencia del solicitante y de los alumnos potenciales.
- ▶ La evaluación de la planificación, que intenta dar coherencia a los programas de educación continua y a sus elementos internos, especialmente a sus objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación.
- ▶ La evaluación de procesos seguidos para la puesta en marcha de los eventos de educación continua, etapa que incluye la regulación, la toma de decisiones, el cumplimiento de objetivos, la búsqueda de contenidos, y la propia metodología a seguir de la evaluación; cuya intención final es que el costo del programa se convierta en índices económicos que permitan tomar decisiones que optimicen los recursos disponibles de acuerdo a las metodologías óptimas. Esta etapa de evaluación de procesos también mide la eficiencia (el uso óptimo de los recursos) de acciones, procedimientos, recursos y actividades de educación continua, por lo que implica una valoración económica de los recursos invertidos en comparación con

los resultados logrados y, desde luego, suele incluir mediciones del tiempo invertido, el costo de materiales y el costo de las campañas de difusión. Y a su vez, el costo del programa sirve de base para construir indicadores de eficiencia que permitan tomar decisiones que optimicen los recursos disponibles de acuerdo a las metodologías óptimas.

- ▶ La evaluación de los participantes, desde los ejecutores del programa de educación continua hasta sus receptores, pasando por los especialistas, facilitadores, educadores, diseñadores, directivos y administradores.
- ▶ La evaluación de resultados, campo coincidente con el propósito de todo proyecto tradicional de evaluación. Incluye la evaluación de resultados previstos, no previstos, a corto y largo plazo, así como de los resultados indirectos que suelen ser inherentes a todo proceso de evaluación.

Dentro de la evaluación de los resultados, quizá uno de los mayores retos en la evaluación es la medición del impacto que tienen los eventos de educación continua en el público receptor, ya que este da cuenta de los resultados obtenidos por la institución en cuanto a las políticas que sigue, los nexos con otras instituciones y desde luego, su relación con los receptores, en los que se espera generar un cierto aprendizaje.

Cabe mencionar que de todas las posibilidades de evaluación del proceso de la educación continua a partir del

aprendizaje generado, las medidas de impacto institucional, siendo tan importantes, son las menos usadas (Sánchez-Mora; Reynoso-Haynes; Sánchez Mora y Tagüeña, 2015) y además poco se han socializado los esfuerzos que se hacen en la actualidad acerca de los resultados obtenidos en este campo. En general, escasamente se habla de los éxitos, mucho menos de cómo se lograron, e incluso, ni siquiera se sabe en qué consisten (Rodari, 2009) y ni pensar en mencionar los fracasos detectados en los programas, que pudieran ser identificados a partir de diseños integrales de evaluación.

Como ya se mencionó, son muchos los componentes de los programas y eventos de educación continua que se pueden evaluar tanto en sus procesos como en su impacto. Este trabajo puede iniciar a partir de la generación de indicadores que permitan valorar su desempeño en términos de eficiencia y de calidad, y así sentar las bases primero, para hacer comparaciones al interior de cada evento de educación continua que ocurra dentro de cada institución, y más adelante, con indicadores semejantes desarrollados en otros programas o de otras instituciones, con el fin de aproximarse a las mejores prácticas, pues solo así se podrá aprovechar la experiencia, los éxitos y los fracasos que ya han ocurrido en experiencias semejantes.

Conclusiones

- ▶ La comunicación pública de la ciencia es una actividad que requiere de una formación profesional y de la educación continua. Dada su flexibilidad, adaptabilidad al contexto, así como de las necesidades profesionales de los futuros comunicadores de la ciencia es la mejor opción para formar a profesionales en el campo. Esta oferta debe ser diversa para poder responder a la amplia gama de necesidades y perfiles profesionales de los futuros comunicadores.
- ▶ Como todo proceso formativo y para conocer sus logros y aspectos a corregir, la educación continua requiere de llevar a cabo evaluación lo más completa posible y de preferencia a lo largo de todo el proceso, desde la planeación de un evento educativo hasta sus resultados finales, pasando por diferentes etapas de su desarrollo y por todos los participantes en el proceso. Con esto se esperaría contar a la larga con indicadores de eficiencia que permitieran la comparación intra e interinstitucional de programas semejantes.
- La educación continua en el caso de la formación de comunicadores de la ciencia es un campo “vivo” en constante evolución, no solo por las demandas de los usuarios que dependen de numerosos factores contextuales, sino de la estructura del campo mismo, que por sus características requiere de continua modificación al ritmo que marcan los avances en el conocimiento científico.
- ▶ Dadas las circunstancias actuales debidas a la pandemia, la educación continua ha mostrado la necesidad de innovar los entornos de aprendizaje en línea y mixtos para brindar novedosas oportunidades de formación en comunicación de la ciencia.

Referencias

Bates, A.; Sangrà, A. (2012). La gestión de la tecnología en la educación superior. Barcelona: Octaedro, ICE-UB.

Bustamante, H., Castillo, O., Davidova, T., González M., Herrera A., Moreno, M. (2010), Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua, México, D. F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales.

Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., Punie, Y. (2009). Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe. Final Reports, European Commission.

Reynoso, E. (2001) La formación de divulgadores para museos de ciencia. *Museolúdica*. No. 7. Vol. 4.

Reynoso, E. (coord.), (2015). Comunicación pública de la ciencia I. Origen e instituciones. Hacia dónde va la ciencia en México, México, Conacyt, Academia Mexicana de Ciencias y Consejo Consultivo de Ciencias.

Rodari, P. (2009). Learning science in informal environments: people, places and pursuits. A review by the US National Science Council (Review), *Journal of Science Communication* 8(3), September, S/p.

Sánchez-Mora, M.C. (2008). La evaluación en museos y centros de ciencias, en M.Lozano y C.Sánchez-Mora (eds.). *Evaluando la comunicación de la ciencia: una perspectiva latinoamericana*. Libro electrónico, CYTED, AECI, DGDC-UNAM, págs.27-48. ISBN: 978-607-2-00193-0.

Sanchez-Mora, M. C., Reynoso-Haynes, E., Sánchez Mora, A. M. and Tagüena, J. (2015). Public Communication of Science in Mexico: past, present and future of a profession. *Public Understanding of Science*, 24(1), 38–52. doi.org/10.1177/0963662514527204.

Simon, J., Benedí, C., y Blanche, C. (2013). La semipresencialidad como respuesta a los nuevos retos de la Universidad. Barcelona. Octaedro, ICE-UB.

Trigo, Francisco, Cazés, Ilya, (2014), *La Educación Continua en la UNAM*, Universidad Nacional Autónoma de México, Primera edición, 2014.

RECLA 25
Red de Educación Continua
de Latinoamérica y Europa años

