

RECLA

Red de Educación Continua
de Latinoamérica y Europa

REtos y CLAVes de la Educación Continua

Edición No. 10
ISSN 2346-2256
Publicación periódica



Comité Ejecutivo RECLA

PRESIDENCIA

JORGE BLANDO MARTÍNEZ

Vicerrector de Educación Continua
Tecnológico de Monterrey
México

VICEPRESIDENCIA

OSCAR DALMAU IBÁÑEZ

Representante
Universidad de Vic - UCC
España

SECRETARIA GENERAL

JORGE DAVID PÁEZ MONROY

Director General Instituto Forum
Universidad de la Sabana
Colombia

VOCALÍAS

CARLOS FABIÁN PRESSACCO

Director de Educación Continua
Universidad Alberto Hurtado
Chile

CARLOS JULIO ESCOBAR NOREÑA

Vicerrector de Extensión y Proyección Social
Fundación Universitaria María Cano
Colombia

ROSINA RAMÍREZ VUKOVICH

Directora de Educación Continua
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
México

EDWARD RUBIO GUERRERO

Director de la Oficina de Educación Continua
Universidad Ricardo Palma
Perú

REtos y CLAVes de la Educación Continua es una publicación anual digital editada por la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa – RECLA, especializada en el ámbito de la Educación Continua, en donde se presentan los artículos-ponencias de los encuentros internacionales y regionales anuales 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

CAROLINA OSTOIC LAM
Universidad Católica del Norte
Chile

OSCAR DALMAU IBÁÑEZ
Universidad de Vic - UCC
España

CLAUDIA OLIVA LEIVA
Universidad de Santiago de Chile
Chile

LUZ MARÍA PADILLA
Tecnológico de Monterrey
México

CLAUDIA MARIFELY TABORDA
Universidad EIA
Colombia

MARÍA GUADALUPE RAMÍREZ
Universidad Autónoma de Nuevo León
México

DAVID BERNARDO VASQUEZ
Universidad Católica de Cuenca
Ecuador

EDWARD RUBIO GUERRERO
Universidad Ricardo Palma
Perú

Equipo RECLA

Gerencia
CATALINA RODRÍGUEZ AMAYA
RECLA
Colombia

Diseño gráfico y edición digital
CAMILA ANDREA JIMENEZ
RECLA
Colombia

Corrección de estilo
ADRIANA LUCIA GÓMEZ
Cincuenta Milímetros
Colombia

© Todos los derechos reservados – RECLA 2023 – Está totalmente prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la revista, sin el consentimiento previo explícito de los autores.

Sumario

01
Pag. 7

Triada profesional: educación superior, formación continua y trabajo. Reflexiones en tiempos de cambios

Claudia Oliva Leiva
Universidad de Santiago de Chile

02
Pag. 20

**La educación sin fronteras ni paradigmas
Lifelong Learning**

Manyely Carreño

03
Pag. 31

Injerencia proactiva de la Educación Continuada en sectores productivos disímiles, afincados en entornos determinados.

Diana Rojas Pabón - Melissa Taborda Fontalvo
Universidad Simón Bolívar

04
Pag. 51

Transición a nuevos modelos de aprendizaje en la educación continua organizacional

Oscar Dalmau Ibañez
UManresa UVic-UCC

05
Pag. 64

Inteligencia artificial como acelerador de la transformación en Educación Continua

Eder Iván Pérez Zárate
Tecnológico de Monterrey



Triada profesional: educación superior, formación continua y trabajo. Reflexiones en tiempos de cambios

Autora:

CLAUDIA OLIVA LEIVA

Magister en Psicología con mención en Psicología Educacional. Psicóloga Organizacional.
Universidad de Santiago de Chile

Contacto: claudia.oliva@usach.cl

TRIADA PROFESIONAL: EDUCACIÓN SUPERIOR, FORMACIÓN CONTINUA Y TRABAJO. REFLEXIONES EN TIEMPOS DE CAMBIOS

Resumen

El presente artículo tiene por propósito plantear una perspectiva crítica y reflexiva en torno al proceso de transición desde la educación superior al mundo del trabajo, problematizando el desarrollo de competencias bajo la perspectiva de formación a lo largo de la vida.

Se analizan las principales perspectivas teóricas (sociológica, económica y psicológica) que vinculan ambos mundos y se plantean algunas disputas e ideas consolidadas sobre la temática a partir de estudios recientes. Entre las conclusiones se plantea que las microcredenciales pueden ser una herramienta útil para que los estudiantes y graduados adquieran habilidades específicas y relevantes para el mundo laboral en el contexto de la era digital.

Palabras clave

Educación superior, formación continua, trabajo, competencias, microcredenciales

TRIADA PROFESIONAL: EDUCACIÓN SUPERIOR, FORMACIÓN CONTINUA Y TRABAJO. REFLEXIONES EN TIEMPOS DE CAMBIOS

Abstract

The purpose of this article is to propose a critical and reflective perspective on the process of transition from higher education to the world of work, problematizing the development of competencies under the perspective of lifelong learning.

The main theoretical perspectives (sociological, economic and psychological) linking both worlds are analyzed and some disputes and consolidated ideas on the subject are presented based on recent studies. Among the conclusions, it is suggested that microlearning can be a useful tool for students and graduates to acquire specific and relevant skills for the working world in the context of the digital era.

Key words

Higher education, continuing education, work, competences, microcredentials

Introducción

Una de las metas de Desarrollo Sostenible para 2030, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas - ONU (2023), es acrecentar el número de jóvenes con las competencias necesarias para acceder al empleo y el trabajo decente. Este imperativo global desafía a las instituciones de educación superior en el mundo, generando nuevas interrogantes e innovaciones a las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

La transición al mundo laboral representa un periodo crítico para los jóvenes, en el que la percepción de ajuste entre la formación recibida y el trabajo tienen un papel importante; así lo demuestra un estudio de Grosemans et al (2017). Algunos jóvenes pueden no estar o no sentirse preparados del todo para el mundo laboral o simplemente no encontrar una ocupación o empleo; lo que obliga a preguntarse por la formación que han recibido. Este escenario podría desencadenar cambios importantes en las competencias, que a su vez pueden tener implicancias significativas para la experiencia de los jóvenes. Y es que, en efecto, según la investigación citada, gran parte de los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados durante su formación no se ajustarán del todo a los requisitos que plantea el mercado laboral.

Lo anterior trae diversas repercusiones para las universidades y las instituciones de educación superior en general. La transición desde la educación superior al mundo laboral puede considerarse como un proceso que comienza con el proceso formativo y continúa tras la graduación, hasta que los titulados se establecen en un determinado puesto de trabajo (Nicholson, 1990). Desde esta perspectiva, las instituciones de educación superior y en particular las universidades, se ven tensionadas no sólo por el hecho de tener que asegurar prácticas profesionales para sus estudiantes, sino también por el deber de resguardar que sus graduados se integren a un contexto laboral pertinente a la carrera o programa cursado, que es, finalmente, el propósito final de su quehacer formativo.

En dicho tránsito hacia el mundo del trabajo y para aquellas personas que ya están insertas en el mundo del trabajo, el desarrollo de nuevas competencias, el fortalecimiento o la reconversión de estas mediante la educación continua, otorga un abanico de posibilidades, en el entendido de que la educación ya no representa un momento particular en la vida de las personas, sino un continuo de aprendizaje o “aprendizaje a lo largo de la vida”, entendiéndolo como un proceso que sucede de múltiples for-

mas y en múltiples niveles (UNESCO, 2006).

En los tiempos dinámicos y globales que corren y siguiendo a McIntosh (2008), con las transformaciones en la tecnología, los desafíos de la inteligencia artificial y los contextos de crisis de los mercados a nivel global, ya no es posible confiar en las habilidades que traen los nuevos graduados al mundo laboral, pues este grupo es solo una pequeña proporción de la fuerza laboral total. Por esto, cobra relevancia que los trabajadores actuales presentes en el mundo del trabajo, continúen desarrollando competencias y la capacidad de aprender a lo largo de la vida.

A continuación, se describen y se ponen en tensión algunas perspectivas teóricas relacionadas con la vinculación entre el campo de la educación superior universitaria, la formación continua y mundo del trabajo.

Desarrollo

1. Perspectivas teóricas que vinculan educación superior, formación continua y trabajo

Respecto a las principales perspectivas teóricas sobre las relaciones entre educación superior y mundo del trabajo, cabe señalar que estas han sido abordadas principalmente des-

de la sociología y economía desde hace varios años, a raíz de la expansión de la enseñanza superior durante las últimas décadas (Schomburg y Teichler, 2006). El enfoque sociológico es claramente observable en las investigaciones de Ulrich Teichler (2006; 2007) y otros autores con estudios más recientes como Hooley et al (2023), quienes han puesto la atención en el estudio de factores sociodemográficos influyentes en la transición al trabajo, la persistencia de la desigualdad frente al impacto de las políticas sociales y educativas, las oportunidades de movilidad social frente a la función reproductora de la educación y el impacto de las certificaciones en las carreras profesionales en la vinculación entre educación superior y trabajo.

Por otro lado, desde la perspectiva de la economía, los estudios se han centrado principalmente en las implicancias y el poder regulador del mercado, el enfoque de necesidades de mano de obra, las teorías sobre capital humano, la medición de las tasas de rentabilidad social de la educación superior y la función productiva y “de filtro” de la educación (Schomburg y Teichler, 2006).

Una perspectiva teórica más reciente que ha irrumpido fuertemente proviene desde el campo de la psicología. Estos estudios se han centrado en la medición de factores individuales que permiten establecer diferencias

en los resultados de aprendizaje y/o competencias a partir de los procesos educativos y su incidencia en la transición al trabajo. Esta perspectiva ha sido abordada por Grosemans y colaboradores (2017, 2020 y 2021). Para ejemplificar esta relación, una de sus investigaciones recientes indaga en el papel de los factores personales en el aprendizaje durante la transición desde la enseñanza superior al trabajo (2020), lo que da cuenta de esta perspectiva en el estudio sobre este campo. Otro grupo de investigadores como García-Aracil et al (2021) también han abordado el estudio de la relación entre educación superior y trabajo desde un enfoque psicológico, con foco en las percepciones del aprendizaje y las competencias desarrolladas por los estudiantes.

Algunos elementos comunes identificados tanto desde la perspectiva teórica sociológica como económica sobre la relación entre educación superior y trabajo, hace referencia a su persistencia en la investigación académica, no obstante, estas corrientes se han diversificado en las dos últimas décadas, observándose nuevas tendencias metodológicas, las que se encuentran vinculadas principalmente al aumento de la complejidad de los modelos teóricos (Schomburg y Teichler, 2006). Es así como la diversidad y número de variables que abordan los estudios sobre educación superior y empleo han aumentado, debido a la escasa

capacidad explicativa de los supuestos iniciales y de la creciente sofisticación metodológica de técnicas de análisis multivariados, el análisis de trayectorias emergentes en los graduados, acompañado de la evolución de las tecnologías de información y softwares.

Si se analizan algunos aspectos comunes sobre las tres perspectivas aquí presentadas (sociológica, económica y psicológica), cabe destacar que estas comparten la evolución respecto a la complejidad de las técnicas de análisis utilizadas en torno a las variables presentes en la transición al trabajo desde la educación superior. Esto se observa claramente en los tipos de diseño de las investigaciones los cuales se focalizan en la medición de factores, entre ellos las competencias profesionales, desde paradigmas más bien positivistas o post-positivistas (Creswell, 2009), centrados en enfoques cuantitativos, sobre todo en la literatura europea.

Desde otra mirada, los estudios previos en torno al proceso de transición desde la educación superior al trabajo, tendían a abordar los logros educativos en categorías relativamente amplias, mientras que, si se pone atención a la investigación reciente sobre el tema, el foco está puesto en la cuestión de cómo las diferencias mínimas en la enseñanza superior, ya sea de condiciones, disposiciones o determinadas formas

de estudio, tienen un impacto en las carreras profesionales posteriores de los graduados, una vez que estos se encuentran insertos en el mundo laboral (Schomburg y Teichler, 2006). Esta idea ejemplifica claramente la incorporación de un enfoque más psicológico en el estudio de este fenómeno.

Respecto a los autores clásicos que han contribuido teóricamente en el estudio de los procesos de transición cabe destacar la contribución de Nicholson (1990). Este autor plantea un modelo que aborda la transición como proceso, entendiendo que este parte desde la educación y continúa posteriormente a la graduación, hasta que el graduado se establece en un determinado puesto de trabajo. El modelo consta de cuatro etapas: preparación, encuentro, adaptación y estabilización. La contribución teórica de Nicholson otorga una mirada amplia sobre el estudio de la transición desde la educación superior al mundo del trabajo. Esto contribuye a una visión más comprensiva del proceso y de las transformaciones que podrían observarse tanto en dicho proceso como en las competencias profesionales en sí. Asimismo, proporciona una base teórica sólida y amplia para su entendimiento.

En relación con otros autores que han indagado en la temática, Ulrich Teichler del International Centre for Higher Education Research de la Universidad de Kassel, Alemania, es

uno de los investigadores con vasta trayectoria en los estudios de cuestiones relativas a las instituciones de enseñanza superior, así como temas referentes a la interfaz entre la enseñanza superior y otros ámbitos de la sociedad. Ha promovido proyectos de investigación importantes en Europa donde han participado diversos países. Uno de los estudios emblemáticos en el tema fue “Educación Superior y Empleo de los Graduados en Europa” publicado en el 2006.

En dicho estudio, se obtuvieron resultados de encuestas a titulados de doce países sobre la relación entre la enseñanza superior y el empleo, donde aspectos tales como antecedentes socio demográficos, trayectorias de estudio, transición de la enseñanza superior al trabajo, comienzos de la carrera profesional, vínculos entre estudios y empleo, satisfacción laboral y la visión retrospectiva de la enseñanza superior de los estudiantes, permitió investigar hasta qué punto las relaciones entre la enseñanza superior y el mundo laboral son similares o diferentes en los países de Europa Occidental, lo que otorga una mirada interesante desde la perspectiva comparada en torno al tema.

Por otra parte, la investigadora Ilke Grosemans del Centre for Research on Professional Learning & Development, and Lifelong Learning, KU Leuven – University of Leuven, Bélgica, ha publicado varias investigacio-

nes de reciente data sobre la evaluación de competencias, resultados de aprendizaje, la formación en habilidades y la preparación para el mercado laboral. Su perspectiva teórica considera que la transición al mundo laboral representa un periodo crítico para los jóvenes. Tanto los resultados de aprendizaje necesarios como la percepción de concordancia entre la formación recibida y las demandas laborales desempeñan un papel fundamental en esta etapa, pues pueden desencadenarse cambios importantes en los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados en la educación superior durante la transición al trabajo.

Grosemans y colaboradores rescatan el valor de la medición de atributos o variables individuales que pueden incidir fuertemente en el proceso de transición e incorporación al mercado laboral. Al respecto, la evidencia aportada en sus estudios indica que estos factores están asociados a cambios o transformaciones observables que ocurrirían durante el proceso de transición desde la educación superior al trabajo, los cuales incluso pueden agruparse, según su resultado, en determinados perfiles individuales diferenciados entre sí.

Los autores aquí presentados, junto con sus perspectivas teóricas en el estudio de la vinculación entre educación superior y mundo del trabajo aportan en varios sentidos a la discusión sobre el rol que juega la formación continua en el desarrollo y

actualización permanente de las competencias profesionales.

En primer lugar, Nicholson otorga un marco conceptual que permite contextualizar la transición como proceso, posibilitando una mirada más integral y amplia para estudiar y entender el fenómeno de adaptación al trabajo. Además, su teoría permite visualizar la educación continua como transiciones de espacio-tiempo que van sucediendo a partir de un estado previo de conocimientos, habilidades y actitudes hacia un proceso nuevo de aprendizaje, situado en otro espacio-tiempo.

Por otra parte, los aportes de Teichler contribuyen con una perspectiva comparada que permite entender los alcances y particularidades del problema en torno al desarrollo de competencias una vez que los graduados se insertan en el mercado laboral y cómo estas pueden impactar y contribuir a la diversificación de las trayectorias profesionales.

Por su parte, Grosemans representa las últimas tendencias en las formas de abordar el problema de la transición desde la educación superior al trabajo con una perspectiva más centrada en las personas y condicionantes individuales. Esta última perspectiva abre paso a la amplificación de trayectorias profesionales a partir de las motivaciones (intrínsecas o extrínsecas) que pueden movilizar a las personas a continuar formándose y aprendiendo a lo largo de

la vida.

2. Principales disputas y e ideas consolidadas sobre la transición desde la educación superior al trabajo desde un enfoque de formación a lo largo de la vida

Desde una perspectiva crítica, una primera reflexión importante hoy en este campo se relaciona con la falta de una mirada integradora que permita obtener una comprensión más global sobre el fenómeno en cuestión. En este sentido, al menos hasta ahora son claros los enfoques en el estudio de las competencias y de la transición como fenómeno, pero no se ha encontrado en la literatura hasta ahora investigaciones que ponderen e integren distintas formas de abordar la problemática. Es probable que esta disputa tenga directa relación con las bases epistemológicas de los autores que han estudiado la transición y específicamente las competencias profesionales, donde se aprecia claramente un enfoque mayormente post-positivista (Creswell, 2009). En este sentido, tanto Teichler como Grosemans comparten esta visión sobre el estudio de los factores implicados en la transición.

Por otra parte, resultados que han sido discrepantes en la investigación sobre las competencias y su transferencia al mundo del trabajo han sido

expuestos en la revisión sistemática realizada por Grosemans et al (2017), donde se revelan argumentos contradictorios. Por una parte, es posible apreciar una continuidad entre la formación de los graduados y su puesto de trabajo a nivel de contenido (Dahlgren et al 2006), mientras que otros hallazgos señalan que estos pueden enfrentar una discontinuidad, lo que implica que el graduado deberá aprender un conjunto de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes en el trabajo (Nilsson, 2010). Esta última idea obliga a pensar cómo, desde las organizaciones del mundo del trabajo, es posible generar y/o ajustar programas de formación y capacitación acorde a las necesidades que muestran los nuevos graduados, como una forma de educación continua situada en el contexto laboral.

De acuerdo con Grosemans et al (2017) otras ideas discrepantes en este campo dicen relación con los tipos de ajuste que pueden darse en el proceso de transición desde la educación superior al trabajo. En gran medida, las investigaciones difieren en el tipo de medición utilizada para evaluar el ajuste durante la transición, el momento o rango específico para determinar el ajuste, la disciplina de estudio investigada y los distintos niveles de educación. En contraposición a esta perspectiva de adaptación asociada a la transición, Hooley et al (2023) han centrado la atención en la influencia de variables sociodemográficas como

el origen étnico, la clase social y el sexo en la transición, por ejemplo, desconociendo otras dimensiones relevantes en la configuración de trayectorias de aprendizaje y ajuste de los graduados. Es probable que estas discrepancias sobre cómo abordar el ajuste respondan a la forma que han adoptado los diseños de las investigaciones, las cuales se han caracterizado por su naturaleza cuantitativa, lo que se condice con lo expuesto respecto a los paradigmas epistemológicos de los autores que han estudiado la problemática de la transición y las competencias profesionales.

Lo anterior resulta concordante además con las perspectivas sociológicas, económicas y psicológicas, previamente analizadas, donde las aproximaciones a la medición o evaluación de factores podrían considerarse una parte fundamental de las formas de abordar problemas en este campo. Si bien desde la psicología y en parte desde la sociología podría llegar a adoptarse un enfoque más comprensivo o socio-constructivista sobre el estudio de las competencias en el proceso de transición al mundo del trabajo, parte de los estudios realizados no apuntan en esta dirección. Este análisis crítico abre oportunidades de un abordaje epistemológico distinto para futuros estudios.

3. Discusión y conclusiones

A partir del análisis en torno al pro-

ceso de transición desde la educación superior al trabajo y de las competencias desde un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida. A continuación, se esbozan algunas conclusiones y aportes a la discusión, desde una perspectiva crítica, que pueden ser de interés en este campo de estudio.

Con relación a las principales ideas consolidadas en el ámbito en cuestión, cabe destacar el consenso generalizado en los estudios sobre transición de la educación superior al trabajo, en torno al dinamismo del mercado laboral en el presente, el cual impone a los graduados y titulados, mayores niveles de exigencia a partir de un mundo totalmente globalizado (Grosemans et al, 2017). Los cambios tecnológicos evolucionan con tal rapidez que es imposible desconocer los desafíos que imponen a la capacidad de aprendizaje de las personas. Estas requieren de una actualización permanente de conocimientos, habilidades y actitudes, fenómeno que trasciende fronteras e instituciones educativas, y, por lo tanto, son los sistemas educativos los que se ven tensionados a responder con efectividad a las transformaciones del mercado global.

Otra de las ideas consolidadas dentro del campo de la educación superior indica que las competencias genéricas han sido más estudiadas que las competencias específicas y

que esta distinción ha sido frecuentemente utilizada en los estudios relacionados. Esto se debe a que las primeras resultan más importantes de desarrollar que las segundas antes de entrar al mercado laboral, principalmente por su aplicabilidad a distintos contextos. Este hallazgo fue claramente señalado en un estudio de revisión sistemática de Grosemans et al (2017) que aportó luces en torno a la categorización de las múltiples definiciones en torno a las competencias.

Un aspecto adicional de interés en las investigaciones sobre el proceso de transición desde la educación superior al mundo laboral se relaciona con los principales actores que intervienen en este proceso. En efecto, es posible identificar a los estudiantes antes de su egreso o graduación, los graduados o titulados, el personal educativo y los empleadores como partes involucradas o interesadas. En general, cabe destacar que no hay una consideración homogénea sobre las visiones de los distintos actores involucrados en los estudios sobre el tema. Predomina más la inclusión de las visiones de estudiantes y graduados (González & Martínez, 2015), lo cual permite entrever un vacío respecto a las miradas de otros actores intervinientes.

En concordancia con lo anterior, sería muy interesante para futuras indagaciones incluir las perspectivas de educadores y empleadores, quienes son parte importante del proce-

so de transición. Desde el punto de vista de los empleadores, se podría decir que son estos actores los que podrían aportar directamente sobre qué tipo de formación continua requieren los nuevos graduados. Esto permitiría una visión más comprensiva del tema, al considerar diferentes visiones del mismo fenómeno.

En cuanto a potenciales áreas de desarrollo futuro, en primer lugar, es necesario ampliar la perspectiva del fenómeno de estudio utilizando enfoques epistemológicos constructivistas o mixtos, que permitan no sólo ahondar en mediciones de atributos individuales en periodos específicos, sino también ampliar la mirada e incorporar diseños con enfoques cualitativos o mixtos, que permitan una complementariedad de técnicas y perspectivas (Creswell, 2009).

Siguiendo la misma línea, Teichler (2007a) señala que es necesario realizar investigaciones longitudinales sobre la transición desde la educación superior al mercado laboral. En este sentido, es posible señalar que es un área interesante de explorar por la escasa evidencia de estudios de este tipo.

Así también, otra arista que se abre a partir de estado del arte en esta materia se relaciona con las potenciales diferencias entre disciplinas que podrían aportar información relevante a las instituciones de educación superior y a los programas y carreras en específico. Lo que ha señalado la

evidencia es que al parecer hay ciertas disciplinas en donde la transición parece ser más “fluida” que en otras, pero no es posible afirmarlo con cierta determinación (Grosemans et al, 2017). Así entonces, para aquellas transiciones “menos fluidas” en ciertas áreas disciplinarias, el papel de la formación continua y las microcredenciales adquiere total pertinencia.

Del análisis crítico realizado, se desprende que la preparación (o no) en cuanto al desarrollo de las competencias que otorga la educación superior y el desafío de transitar al mundo laboral, es una materia mayormente explorada en países europeos y donde el estudio de las competencias profesionales en particular, se vislumbra como un importante problema a indagar dadas las transformaciones del mercado del trabajo, sobre todo considerando la irrupción de nuevas tecnologías que avanzan más rápidamente que las propias instituciones de educación superior.

Al respecto, es necesario ampliar las formas de abordar esta problemática, de tal manera que se posibilite una mirada multidimensional de la transición, más comprensiva y con una mayor amplitud de perspectivas desde los actores involucrados en el proceso. En este sentido, una pregunta que emerge del presente análisis es ¿cómo fomentar la formación continua desde la educación de pregrado para responder de mejor manera a los requerimientos

del mundo laboral? Hoy, las microcredenciales pueden ser una herramienta útil para que los estudiantes y graduados adquieran habilidades específicas y relevantes para el trabajo, y para que las organizaciones productivas puedan identificar y seleccionar a los candidatos más adecuados para sus necesidades.

El movimiento hacia las microcredenciales se encuentra estrechamente vinculado a la era digital y las posibilidades de diversificar aún más las trayectorias profesionales y la formación a lo largo de la vida, pues amplían enormemente el espectro educativo. En respuesta a los importantes cambios sociales y tecnológicos, este artículo invita a seguir debatiendo sobre qué tipo de competencias se valoran en la sociedad actual, en plena transformación digital.

Finalmente, un último cuestionamiento que puede emerger en este sentido son los modelos y planes formativos actuales presentes en las instituciones de educación superior y el estatus tradicional que están (o no) otorgando los grados y títulos universitarios. De esta manera, las microcredenciales podrían, de acuerdo a algunos autores (Brown y Nic-Giolla-Mhichil, 2022), no ser una mera moda pasajera, sino que podrían plantear desafíos más amplios en torno a temas como empleabilidad, la naturaleza cambiante del empleo y los nuevos modelos de aprendizaje a lo largo de la vida.

Referencias

- Brown, M & Nic-Giolla-Mhichil, M. (2022) Unboxing micro-credentials: an inside, upside and downside view (Descifrando las microcredenciales: en qué consisten, ventajas e inconvenientes), *Culture and Education*, 34:4, 938-973, DOI: 10.1080/11356405.2022.2102293
- Creswell, J. (2009) *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Chap 1. 'The selection of a research approach'. Second Edition. Thousand Oaks, London: Sage Publications
- García-Aracil, A., Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2021). Students' perceptions of their preparedness for transition to work after graduation. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 49–62. <https://doi.org/10.1177/1469787418791026>
- González, C., & Martínez, P. (2015). Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 167–183. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.232071>
- Grosemans, I, Coertjens, L. & Kyndt, E. (2017). Exploring learning and fit in the transition from higher education to the labour market: A systematic review, *Educational Research Review*, Volume 21, 67-84, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.03.001>
- Grosemans, I, Coertjens, L., & Kyndt, E. (2020). Work-related learning in the transition from higher education to work: The role of the development of self-efficacy and achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 19–42. <https://doi.org/10.1111/bjep.12258>
- Grosemans, I. & De Cuyper, N., (2021). Career competencies in the transition from higher education to the labor market: Examining developmental trajectories, *Journal of Vocational Behavior*, Volume 128, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103602>
- Hooley, T., Hanson, J., & Clark, L. (2023). Exploring students' and graduates' attitudes to the process of transition to the labour market. *Industry and Higher Education*, 37(1), 121–134. <https://doi.org/10.1177/09504222221111298>
- MacIntosh, S. (2008). *Educación y empleo en los países de la OCDE. Fundamentos de la Planificación Educativa*. París: UNESCO-IIPE.
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms. In S. Fisher, & C. L. Cooper (Eds.), *On the move: The psychology of change and transition* (pp. 83e108). Chichester: Wiley.
- Organización de las Naciones Unidas - ONU (2023). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Schomburg, H., & Teichler, U. (2006). Higher Education and Graduate Employment in Europe. Springer.
- Schomburg, H., & Teichler, U. (2006). INTRODUCTION. In: *Higher Education and Graduate Employment in Europe*. Higher Education Dynamics, vol 15. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5154-8_1
- Teichler, U. (2007). Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, 42, 11e34. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00287.x>
- Teichler, U. (2007). La educación superior y el mundo laboral: experiencias y nuevas perspectivas. *Calidad en la educación*, 11, 21-30.
- UNESCO, (2006). *Educación para todos: alfabetización para la vida; Informe de seguimiento mundial de la EPT*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147000>



La educación sin fronteras ni paradigmas – Lifelong Learning

Autora:

MANYELY CARREÑO
Colombia

Contacto: manyelyc@gmail.com

LA EDUCACIÓN SIN FRONTERAS NI PARADIGMAS – LIFELONG LEARNING

Resumen

La crisis originada por la pandemia, el uso de las nuevas tecnologías y los cambios generacionales han incidido no solo en el ámbito socioeconómico sino a la vez en el contexto educativo mediante la transformación de dinámicas alternas y procesos de aprendizaje que conducen al individuo a permear en los ámbitos formativos y a desenvolverse al margen de las condiciones y tendencias de su entorno personal, familiar, profesional y laboral.

La educación se posiciona como un disruptor de los esquemas tradicionales de aprendizaje, encaminada a la búsqueda de nuevas formas de transmitir conocimientos, la implementación de nuevas estrategias metodológicas y pedagógicas que faciliten el desarrollo de competencias y habilidades; y la incorporación de herramientas académicas innovadoras, también hoy llamadas “transformación digital”, al servicio de la educación, que proporcionen los mejores medios para cumplir con el proceso formativo de las personas como actores dinámicos, productivos y transformadores de la sociedad.

Palabras clave

Aprendizaje, competencias, educación, educación para toda la vida, sostenibilidad

LA EDUCACIÓN SIN FRONTERAS NI PARADIGMAS – LIFELONG LEARNING

Abstract

The purpose of this article is to propose a critical and reflective perspective on the process of transition from higher education to the world of work, problematizing the development of competencies under the perspective of lifelong learning.

The main theoretical perspectives (sociological, economic and psychological) linking both worlds are analyzed and some disputes and consolidated ideas on the subject are presented based on recent studies. Among the conclusions, it is suggested that microlearning can be a useful tool for students and graduates to acquire specific and relevant skills for the working world in the context of the digital era.

Key words

Higher education, continuing education, work, competences, microcredentials

La educación en América Latina y el Caribe

En un contexto general, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL – en torno a la reciente publicación del Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022 incorporó unas líneas de acción urgentes y de mediano plazo para convertir la crisis educativa en una oportunidad para la región, (igualmente pactadas en la Cumbre sobre la Transformación de la Educación de Naciones Unidas el mismo año), señalando que sufrió el “apagón educativo” más prolongado a nivel internacional entre el 2020 y 2022, registrando de manera desglosada, un cierre completo o parcial del sistema educativo de 72 semanas en América Latina y 63 semanas en el Caribe.

La interrupción de la educación presencial duró en promedio 70 semanas con respecto a las 40 semanas registradas en el mundo, situación que agudizó la crisis social, las desigualdades y otros impactos negativos que enmarcan un sin número de desafíos educativos estructurales de recuperación y transición progresivas en la región y a nivel global. Además, afectando directamente a la población juvenil en los procesos de aprendizaje, bienestar, oportunidades, habilidades digitales, por citar algunos. Estos impactos negativos se vieron reflejados a la vez, en

la producción, el crecimiento y por ende en las oportunidades limitadas de acceso al mercado laboral que conllevan a un retroceso generacional presente y futuro en los países.

Tiempo de cierre completo o parcial del sistema educativo presencial (educación primaria y secundaria) de febrero 2020 a marzo 2022 (en número de semanas)

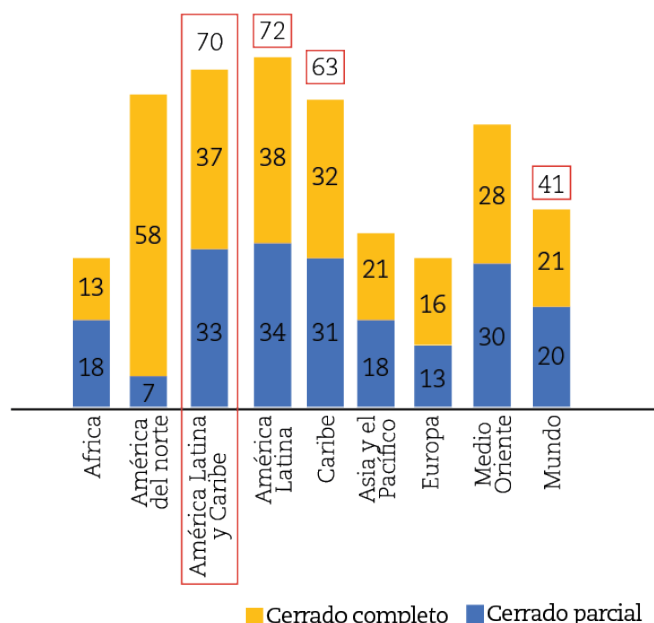


Figura 1. Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información oficial - Los promedios de América Latina corresponden a la media aritmética de los valores de 17 países, que se dividen en dos grupos: 8 de América del Sur (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú y Uruguay) y 8 del grupo conformado por Centroamérica (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua), México y la República Dominicana. En el caso del Caribe se incluyen cinco países (Bahamas, Barbados, Guyana, Jamaica y Trinidad y Tobago).

El mismo informe priorizó una vía de compromiso puntual, encaminada hacia el aprendizaje y las com-

petencias para la vida, el trabajo y el desarrollo sostenible, mediante las siguientes recomendaciones puntuales: 1) desarrollar competencias cognitivas y socioemocionales, las cuales fueron mucho más acentuadas en el período de confinamiento provocado por la crisis pandémica del coronavirus, y después de él; 2) fortalecer la educación superior como eje de una política de inclusión y desarrollo sostenible y 3) fomentar la educación a lo largo del ciclo de vida.

A la par, dentro de las vías adicionales de acción, exhortó a 1) disminuir la brecha de la desigualdad, de género, inclusión, cobertura y calidad en la educación, 2) articular la educación con diferentes sectores (públicos y privados), teniendo de base propuestas para maximizar el uso de la revolución digital para la transformación y democratización educativa, potencializando al máximo los recursos tecnológicos, la conectividad y la digitalización del servicio educativo; 3) invertir más equitativa y eficientemente en el financiamiento de la educación, -con el desarrollo de plataformas y contenidos públicos y accesibles-; y 4) la profesionalización docente -como agentes de cambio en escuelas inclusivas, equitativas, seguras y saludables.

Si bien la región venía afrontando grandes problemas y déficits prolongados en cuanto a condiciones sociales, económicas, cambio climá-

tico, de bienestar, tales como la desaceleración del crecimiento económico, del empleo, fuertes presiones inflacionarias, niveles crecientes de pobreza extrema y bajos niveles de acceso y calidad de la educación, etc., para el sector de la educación, la Comisión identificó que para el 2021, el gasto público alcanzó 4,1% del PIB y 30,5% del gasto social total en América Latina y el Caribe lo que se traduce en una alta desigualdad distributiva, mayores desafíos y toma de acciones prioritarias de inversión para la transformación de la educación, no solo de los estados sino de otros actores. Surge entonces el paradigma para repensar su enfoque y responsabilidad ¿cómo pretender alcanzar un verdadero desarrollo sostenible, sustentable e incluyente?

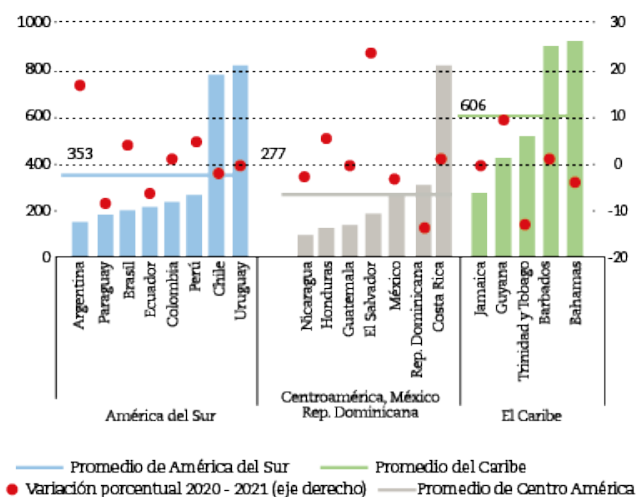


Figura 2. Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información oficial - Los promedios de América Latina corresponden a la media aritmética de los valores de 17 países, que se dividen en dos grupos: 8 de América del Sur (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú y Uruguay) y 8 del grupo conformado por Centroamérica (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua), México y la República Dominicana. En el caso del Caribe se incluyen cinco países (Bahamas, Barbados, Guyana, Jamaica y Trinidad y Tobago).

Como referente el informe cita que, en 2019, en los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE el gasto en educación en promedio fue 4,9% del PIB y en América Latina y el Caribe el 4% del PIB. El gasto en educación por nivel educativo de los países de la OCDE es 6 veces el monto por estudiante de América Latina y el Caribe en preprimaria, 5,7 veces en primaria, 5,3 veces en secundaria y 6,1 veces en terciaria; y finalmente enuncia que, en 2021, el gasto per cápita en promedio fue de 353 dólares en los países de América del Sur, 277 dólares en Centroamérica y 606 dólares en los países del Caribe, tal como se muestra en la gráfica anterior.

A partir de este contexto, el llamado no solo gira en torno a un aspecto técnico sino a la vez a un compromiso político a largo plazo que demanda replantear propuestas que mejoren el sistema educacional en cuanto a inversión y financiación, dado que en las últimas décadas ya se presentaban avances significativos en la región, pero también se traían deudas que han merecido asumir retos notables al día de hoy, para garantizar la educación como un derecho humano que pueda ser revertido en una evolución, equilibrio y desarrollo de los países tanto en lo económico, democrático e institucional como en lo social.

Del mismo modo, se hace necesario replantear y aumentar las estrate-

gias y esfuerzos que se acerquen a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial a las metas trazadas en el número 4 Educación de calidad “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Consecuentemente, las oportunidades para implementar procesos de transformaciones críticas de la educación se abren de frente a los estados a través de la construcción voluntaria de sistemas, políticas públicas y pactos intersectoriales que atiendan y aceleren las respuestas a las necesidades sociales que agravan las barreras de desigualdad e inequidad en la región.

La educación y el rol de las universidades corporativas

La universidad o la academia corporativa es un concepto que surge como una modalidad educativa novedosa que aparece desde la revolución industrial, inicialmente pensada por la necesidad del desarrollo y la innovación de la producción, en un momento épico de transición económica. Este enfoque no concebía dar respuesta a la formación de su capital humano que pudiera presentarse para explotar el conocimiento organizacional.

Según Young, C., Tuttle, R. (1969) y Audrey, B. (1987), en su proceso evoluti-

vo, la universidad corporativa inició en el sector automotriz, en Estados Unidos, previo a la segunda guerra mundial con la General Motors, al intentar estructurar procesos alternos de fabricación, transferir dichos conocimientos y construir una reputación de excelencia alrededor de los saber-hacer de la empresa, hasta lograr consolidar la General Motors Institute.

De ahí, que existe en el mundo un sin número de empresas que han integrado sus propias universidades, sujetas a reformas y adaptaciones al medio económico, social y humano y con una perspectiva clave mucho más intrínseca; por citar algunas, la construcción permanente de objetivos organizacionales centrados a la alta dirección, el incremento de competencias en áreas muy puntuales como la administración, la economía y la ingeniería basadas en la cultura organizacional, alcance limitado a las estructuras jerárquicas, dinámicas y actividades comerciales más agresivas; la transferencia de conocimientos técnicos y promoción de sus valores misionales, la dependencia del área de recursos humanos; entre otros.

En el transcurrir del siglo XX las grandes multinacionales o grupos económicos han visto en sus escuelas de formación un potencial ambicioso para cautivar y formar a sus líderes, capaces de integrar competencias multidisciplinares, proyectando resultados prácticos, encaminados a

la obtención de rendimientos económicos y de capital intelectual, acompañadas de las tecnologías para la gestión del conocimiento la cual no se limita a la transferencia sino a la interacción colectiva y la aplicabilidad de este a diferentes escalas.

En la actualidad, las universidades corporativas han diversificado su atención con una mirada integral futurista, que sobrepasan las expectativas del negocio y extrapolan sus cualificaciones a certificaciones internacionales que respalden su calidad, innovación, excelencia, experticia, reconocimiento y proyección internacional; a la vez de propender ser reconocidas en el sector educativo por sus fortalezas y titulaciones otorgadas, como lo es la European Foundation for Management Development (EFMD), organización reconocida a nivel mundial que a partir de criterios segmentados, acredita las escuelas de negocios más importantes y motiva la autoevaluación, la valoración de impacto y la mejora continua de sus procesos; mediante su principal sistema de acreditación independiente para funciones de aprendizaje corporativo - Corporate Learning Improvement Process (CLIP).

Con base en este enfoque contemporáneo, el rol que cumplen los planes de formación incorporados a las estrategias organizacionales es de gran relevancia y de beneficios recíprocos para los stakeholders o actores involucrados, internos y externos, pri-

mordialmente porque debe existir la voluntad política para su viabilidad, paso seguido, la definición de objetivos estratégicos alineados al negocio, la incorporación de nuevos contextos de estudio como el ambiental, la seguridad, la salud mental, las competencias blandas, las nuevas tecnologías, la inclusión, los idiomas, etc.; y la elevación de la educación, en ciertos casos, como un activo que suma a la cadena de valor, y en otros, con mayor apertura, al servicio de sus colaboradores que genera una cultura de aprendizaje a través de modelos y programas de formación como proceso transformador de cambio, promoción, crecimiento, compromiso y retorno.

En este marco, el desarrollo cognitivo y del talento apuntan a garantizar una función social y corporativa, así como también fomentar de manera sistémica y en constante actualización un liderazgo integral porque es autosostenible, escalable a la pirámide formativa (perfiles competencias y promoción); incluyente, certificado, interconectado (a medios y áreas plurales de conocimientos) y aplicado mediante el uso de metodologías y tecnologías disruptivas.

De su parte, la transferencia de conocimiento irrumpe el papel de las instituciones tradicionales de educación donde el tiempo y las demandas globales sopesan sobre las nuevas modalidades y esquemas formativos, de fácil acceso, a corto y mediano plazo y con la incorporación de

temas ajustados a las necesidades y realidades puntuales que impactan a las organizaciones y a la sociedad.

Estas formas de aprendizaje se incorporan a un escenario, en proceso de evolución, innovación y adaptación, para dar respuesta también a las expectativas de las nuevas generaciones, quienes se convierten en los actuales desafíos organizacionales que afrontan las empresas, dada la caracterización propia de las dinámicas, necesidades y prácticas que solicita el ecosistema y en el cual el papel a desempeñar será fundamental para definir una nueva visión global.

Por tanto, es indiscutible una formación focalizada, liderada y personalizada, acompañada del uso y la incorporación de las tecnologías, las plataformas digitales, las destrezas o fortalezas personales y el fomento de la formación en 1) habilidades blandas “Soft Skills” para el relacionamiento y la permanencia en el mundo laboral, las cuales se encuentran en evolución y se dan a conocer como “Power Skills” o habilidades de poder, 2) habilidades duras o técnicas “Hard Skills”, 3) habilidades para la adquisición de nuevas competencias “Reskilling” y 4) habilidades “Upskilling” para la evolución, refuerzo o actualización de otras competencias o complementarias.

Lifelong learning

Acorde con las definiciones proferidas por el Banco Mundial, el aprendizaje permanente implica aprender durante todo el ciclo vital, a través de la educación formal (adquirido en escuelas, institutos de capacitación y universidades), educación no formal (capacitación estructurada en el ámbito laboral) y la educación informal (destrezas aprendidas de familiares, personas en general o a través de otros medios). Estos tipos de educación, en cualquiera de sus dimensiones, benefician a las personas, con estudios tradicionales y no tradicionales, mediante el cúmulo de habilidades que impactan a nivel productivo, democrático y de cohesión o integración social.

En la misma línea, el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) retoma este concepto que prevalecía de la década de los años 60's y 70's con una perspectiva humanista caracterizada por valores fundamentales como son la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, el respeto por la diversidad cultural, así como un sentido de responsabilidad compartida y un compromiso con la solidaridad internacional (Valdez, R. 2022).

Los informes publicados por el Banco Mundial en su labor por apoyar

la Educación, alineados a los ODS, manifiesta cómo la perspectiva económica ha permeado el concepto de lifelong learning, impulsado por la competitividad y adaptado al mercado laboral hacia una “economía del aprendizaje” (Ruiz. J. 2017), de cara a las implicaciones que conlleva la distribución de responsabilidades y, en particular, la financiación entre el estado, los interlocutores sociales (instituciones de educación superior, el sector productivo, asociaciones, organizaciones no gubernamentales, comunidades, otros) y los individuos, comprometiendo en sí la orientación humana por la económica.

Por consiguiente, la educación, la innovación y la producción del conocimiento están estrechamente vinculados e interrelacionados, dadas las condiciones económicas, demográficas y sociales que se avecinan de manera acelerada a la región de América Latina y el Caribe, a diferencia de países como en América del Norte, Europa o Asia, donde no es una tendencia sino una realidad; por tanto, el mandato a adoptar es optimizar los modelos educativos para batallar la obsolescencia de los conocimientos, ampliar el acceso y la participación y, fomentar y apropiar la cultura del aprendizaje como proyecto vinculante para el fortalecimiento de las habilidades y competencias necesarias que respondan y logren una mejor incorporación y adaptación a la rápida evolución e

inserción de las tecnologías digitales, la automatización por los mercados laborales en transición y el aumento en número y proporción de las personas mayores.

Conclusiones

Las empresas en el actual entorno laboral y social afrontan desafíos para implementar sus programas formativos y de aprendizaje, acompañados de oportunidades conectadas a los procesos de inserción laboral, dado que la nueva fuerza de trabajo asume otro tipo de expectativas e intereses a la fuerza residente o antigua; y por ello, se hace necesario repensar y replantear sus necesidades, a la par de las corporativas, evolucionar a partir de sus propias prácticas y desarrollar nuevas formas de aprendizaje para diagramar la mejor ruta a seguir y los objetivos que agregarán valor a sus resultados.

De otra parte, entre las demandas más frecuentes se identifica la creación de una oferta de formación permanente y pertinente para fortalecer las habilidades técnicas, sociales o humanas, alineadas a los planes estratégicos y las culturas organizacionales, bajo criterios de inclusión, responsabilidad, comunicación, competencias, flexibilidad, alta calidad, recursos y seguimiento. Se deben brindar herramientas para la obtención de mejores niveles de desempeño, crecimiento, compromiso

y motivaciones personales y empresariales que faciliten la interacción y la adaptación de las partes a los cambios que demandan las dinámicas individuales, corporativas y del orden mundial globalizado.

Por tanto, el aprendizaje a lo largo de la vida, como actividad dinámica y perdurable acoge a todas las personas sin distinción de edad, se concibe en todos los momentos y realidades que les rodea y toma mucho más rigor a partir de las necesidades y demandas educativas suscitadas por efecto de la pandemia Covid-19, por la capacidad de mejorar la resiliencia de los sistemas de enseñanza – aprendizaje mediante el uso de un sin número de herramientas y modalidades, como se ha señalado.

Referencias

Alfaro Guevara, L. 2015 Organización de Estados Americanos - OEA. La Universidad Corporativa en Latinoamérica: Sus funciones, impacto y evolución. Recuperado de <https://recursos.educoas.org/publicaciones/la-universidad-corporativa-en-latinoam-rica-sus-funciones-impacto-y-evoluci-n>

Atehortúa Hurtado, F. A., Valencia de los Ríos, J. A., & Bustamante Vélez, R. E. (2013). Gestión de conocimiento organizacional un enfoque práctico. Gestión y Conocimiento S.A.S.

Banco Mundial. (2003). Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento “Desafío para los países en desarrollo”. Recuperado de: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/346561468281387271/pdf/260010Spanish.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2022. Panorama Social de América Latina y el Caribe “La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible”. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/eventos/seminario-web-la-transformacion-la-educacion-como-base-desarrollo-sostenible>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación. 2022. Repensar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Organización Internacional del Trabajo (OIT). 2023. El valor del trabajo esencial: perspectivas sociales y del empleo en el mundo 2023. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_871016.pdf

Ruíz Resa, J.D. (2017). La enseñanza del derecho y la economía del aprendizaje como prácticas situadas y encarnadas. Revista Discusiones XIX (9). Pp. 95.117

Váldez Cotera, R. (13 de septiembre de 2022). El aprendizaje a lo largo de la vida: ¿Una frontera estratégica para las universidades? -UNESCO. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=g5dGexWRA_8&t=33s

Vargas Asenjo, M. 2018. La formación profesional y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Rutas de formación: prácticas y experiencias, (6), 44–49. Recuperado de <https://doi.org/10.24236/24631388.n6.2018.1902>

Wesselink, Biemans, Mulder, Van den Elsen. La formación profesional basada en competencias vista por los investigadores neerlandeses. Revista Europea de Formación Profesional No 40. Recuperado de: https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40_es_wesselink.pdf



Injerencia proactiva de la Educación Continua en sectores productivos disímiles, afincados en entornos determinados.

Caso estudio: formación focalizada de talento humano de Propiedades Horizontales residenciales que propendan por la sincronía con la gestión de empresa prestadora de servicios públicos (EPSP), como mecanismo de mejora en la dinámica del intangible ofertado.

Autoras:

DIANA ROJAS PABÓN

Administradora de Mercadeo, Publicidad y Ventas
Universidad Simón Bolívar
Colombia

MELISSA TABORDA FONTALVO

Contadora Pública
Universidad Simón Bolívar
Colombia

Contacto: diana.rojas@unisimon.edu.co

Contacto: melissa.fontalvo@unisimon.edu.co

INJERENCIA PROACTIVA DE LA EDUCACIÓN CONTINUADA EN SECTORES PRODUCTIVOS DISÍMILES, AFINCADOS EN ENTORNOS DETERMINADOS

Resumen

Objetivo

Las universidades, en calidad de entidades gestoras de formación profesional con saberes focalizados, y el sector productivo, demandante, para la cobertura de sus requerimientos organizacionales, de talento humano capacitado, han de entablar trabajo mancomunado que propenda por el alcance de objetivos, compartidos o independientes, en el marco del crecimiento de la organización. La Educación Continuada, en sus diversas manifestaciones, se erige como vaso comunicante eficiente entre el gestor del recurso humano calificado y los entes receptores de este, acorde a la atención puntual de sus metas empresariales. Propende por la oferta específica de saberes, formación y capacitación a los entes productivos que cubran, de manera puntual, sus requerimientos, en los escenarios abordados (Pérez, 2022).

El acompañamiento académico, de ribetes aplicados, otorgado al talento humano administrativo de las Propiedades Horizontales, entidades jurídicas que aglutin engloban infraestructuras residenciales o comerciales, y que poseen derechos y responsabilidades individuales y colectivos, (Arrieta, 2020), tiene como núcleo de la capacitación la formación integral en la atención pertinente de aspectos relevantes de la Propiedad Horizontal, tanto en roles operativos como de dirección. Esto busca asegurar la gestión adecuada de la administración de los conglomerados residenciales abordados. Este programa de formación, presentado por el Centro de Educación Continuada (CEC) institucional de la Universidad Simón Bolívar, acorde a las necesidades manifestadas por la entidad

INJERENCIA PROACTIVA DE LA EDUCACIÓN CONTINUADA EN SECTORES PRODUCTIVOS DISÍMILES, AFINCADOS EN ENTORNOS DETERMINADOS

solicitante de fortalecimiento de competencias y saberes laborales, propugna la inserción aplicada de lineamientos y la generación de prácticas pertinentes en el adecuado trasegar de la Propiedad Horizontal. Este acontecer genera, de manera consecuente, un escenario propicio para el desarrollo de la gestión operativa de Empresas Prestadoras De Servicios Públicos (EPSP), al interior de las Propiedades Horizontales contactadas. La empresa proveedora de energía, como solicitante del programa de formación, busca transmitir conocimientos, herramientas y habilidades al personal (Humanware) de las Propiedades Horizontales, que son un grupo de gran importancia para la mencionada EPSP.

Métodos de estudio

La pretendida oferta académica conlleva gestión de formación con enfoque al cliente y orientación al jalonomiento del mercado (Pull Orientation), focalizado a los requerimientos demandados y a la inclusión eficiente en los procesos de la organización que pretenden ser mejorados con el programa de capacitación otorgada (Zayas, 2020).

Resultados

Se contemplan, como resultados evidenciables, la capacitación en los tópicos relevantes entablados por el demandante, en función de la pretendida mejora en los procesos adelantados. De igual manera, los indicadores aplicados y los esquemas evaluativos desarrollados, de forma paralela al devenir de la formación, cimientan el cariz práctico del acompañamiento académico aplicado. La inserción pertinente del componente teórico-práctico en la atención al requerimiento

INJERENCIA PROACTIVA DE LA EDUCACIÓN CONTINUADA EN SECTORES PRODUCTIVOS DISÍMILES, AFINCADOS EN ENTORNOS DETERMINADOS

expuesto y su factible valoración se expone como resultado relevante del proceso formativo adelantado.

Conclusiones

La atención puntual de requerimientos de capacitación y formación orientadas al fortalecimiento del talento humano en su quehacer productivo y en su devenir como miembro empresarial, exhorta la generación de tales apuestas académicas con perfil mensurable. La interacción universidad-empresa, fruto de estas alianzas, otorgan cualificación incremental en el talento humano empresarial, propugnando la mejora sostenida de procesos integrados a los objetivos transversales trazados por la entidad contratante de la formación académica generada.

Palabras clave

Capacitación focalizada, enfoque al cliente, articulación de saberes, conocimiento aplicado.

INJERENCIA PROACTIVA DE LA EDUCACIÓN CONTINUADA EN SECTORES PRODUCTIVOS DISÍMILES, AFINCADOS EN ENTORNOS DETERMINADOS

Abstract

Objective

Universities, like entities creators for professional formation jointed to focused knowledges, and the productive sector, by another hand, acquirer, for its enterprises requirements, of competitive Humanware denoted, must engage each other in jointed work leaded to shared or single goals reached. The Continued Education, through different ways, settles itself as efficient communication path between capable human resources and firms needed to them, according to specific projected goals to achieve. This concurrent task goes to focused knowledge offering, capacitation and formation integral programs to enterprises which they pretend cover their different requirements into respective productive environments.

The academic support which strengths Value Added in the named PSPC's human resource and, the same way, developing of activities concern to knowledge process, are situated like main objectives of capacitation structure applied, given by Continued Education Centre (CEC), according to requirements showed for demandant enterprise, emphasized to competences, and working knowledge.

The academic accompaniment, with applied edges, granted to the administrative human talent of Horizontal Properties, legal entities that bring together locative, residential or commercial infrastructures, with individual and collective duties and rights, (Arrieta, 2020), presents as the crux of training, Comprehensive training in the pertinent attention to relevant aspects of Horizontal Property, in its operational and

INJERENCIA PROACTIVA DE LA EDUCACIÓN CONTINUADA EN SECTORES PRODUCTIVOS DISÍMILES, AFINCADOS EN ENTORNOS DETERMINADOS

management profiles, which promote the proper management of the administration of the residential conglomerates addressed. This training program, issued by the institutional Continuing Education Center (CEC), in accordance with the needs expressed by the entity requesting the strengthening of labor skills and knowledge, advocates the applied insertion of guidelines and the generation of relevant practices in the proper transfer of the Horizontal Property. This event consistently generates a favorable scenario for the development of the operational management of Public Service Provider Companies (PSPC), within the Horizontal Properties contacted. As the applicant for the training program, the public energy service supplier firm channels the transmission of knowledge, tools and skills to the Humanware of Horizontal Properties, relevant demand nuclei for the indicated PSPC.

Studying Methods

The pretending academic proposal carries internally, workout of formation process in size with Customering and driven by Pull Marketing System, leaded to asked for requirements and processes organization denoted with efficient paths, which would be improving due to capacitation program given.

Results

As illustrated results, capacitation and formation on key topics denoted for respective acquirer, according to searching improving on developed process. Likewise, key performance applied and evaluating structures located, at time with formation process developing, gives relevance to practical profile of applied academic program. The pertinent insertion of

INJERENCIA PROACTIVA DE LA EDUCACIÓN CONTINUADA EN SECTORES PRODUCTIVOS DISÍMILES, AFINCADOS EN ENTORNOS DETERMINADOS

the theoretical-practical component in the attention to the exposed requirement and its feasible assessment is exposed as relevant result of the advanced formative processes.

Conclusions

The specific attention to requirements capacitation led to strengthening into human resource surrounded its working way and its developing as organization key member, feeds providing of academic proposes with measurements profile. The joint University-Enterprises, caused for this alliance, gives increased qualification into enterprise's human resource, working for hold increasing in integrated process pointed by requesting company for academic proposal created.

Key Words

Focused capacitation, customering, knowledges articulated, knowledge applied.

Introducción

En la generación eficiente de acompañamiento formativo a entidades productivas de bienes o servicios, se entrelazan elementos diferenciadores de la entidad que propone la oferta académica con los componentes distintivos de la organización demandante, exhortando al fortalecimiento de estos elementos mediante la asimilación de la capacitación recibida. Esta convergencia de acciones, alineadas al objeto económico de la firma solicitante, apunta a centrar los tópicos clave de la formación gestada, coincidentes con los aspectos críticos que se pretender fortalecer en la implementación productiva integral de la organización que solicita el programa de capacitación.

La prestación de servicios públicos, en sus diversos perfiles, ofertados por entidades estatales, privadas o mixtas, demanda, además de su eficiencia operativa, conocimientos generales aplicados al contexto en el cual se brindan los intangibles públicos; valoración a connotaciones socioeconómicas incidentes en el despliegue adecuado de la gestión adelantada, y estudio perfilado de los diversos sectores de la demanda (Machín, 2020). Las Empresas de Servicios Públicos (EPSP) tienen en cuenta las consideraciones de gestión mencionadas, integrándolas con su impacto social y su valoración en términos de cobertura comunita-

ria, satisfacción de requerimientos básicos, atención a factores sociales y otros indicadores correlacionados. Evaluar de manera adecuada la influencia activa de los programas de capacitación en estas organizaciones, o en sus demandas específicas, permite crear un entorno propicio para evaluar la funcionalidad que la entidad debe cumplir, extendiendo el análisis a aspectos cualitativos y externos a la organización que puedan afectar positiva o negativamente la operación adecuada de la EPSP en estudio.

La prestación del servicio público de energía eléctrica, en su radio de acción residencial en áreas urbanas, contempla análisis multicriterio de su despliegue operativo y de sus pautas de dirección, orientados a establecer la cobertura apropiada del servicio señalado. Este alcance se alinea, de manera favorable, al conocimiento fáctico de aspectos puntuales de los demandantes y del escenario circundante en que se genera el consumo del servicio, permitiendo, acorde al microentorno correspondiente, la inclusión de acciones incidentes en la mejora incremental del servicio ofertado (Iglesias, 2020).

Los conjuntos residenciales, edificios y conglomerados habitacionales, cobijados por la figura de Propiedad Horizontal, ente jurídico que direcciona las normas, deberes y derechos, independientes y comunitarios, de

propietarios de inmuebles, locales y pisos, residenciales o comerciales, agrupados en edificios o construcciones con tenencias independientes y órgano administrativo común (Londoño, 2020), se consideran unidades relevantes en la oferta de los servicios señalados. Esto se alinea con los componentes, objetivos y subjetivos de los destinatarios de este servicio. La interacción deseada entre la EPSP y los demandantes descritos, en relación con el cumplimiento de directrices y acciones que fomenten el uso adecuado del servicio y en sintonía con las regulaciones legales y la cultura ciudadana promovida por la empresa proveedora, en colaboración con las entidades que representan a las Propiedades Horizontales, como las asociaciones inmobiliarias pertinentes y las organizaciones de bienes raíces.

Este artículo analiza el acompañamiento cognitivo brindado a las administraciones de Propiedades Horizontales ubicadas en tres ciudades de la costa norte de Colombia, siendo clientes relevantes de una empresa proveedora de servicios públicos de energía eléctrica para el segmento residencial del mercado. Este proyecto de formación propende por la pertinente gestión administrativa de las Propiedades Horizontales, en línea con el uso adecuado del servicio ofrecido. Esto incluye normativas, deberes y derechos que afectan a los residentes de los inmuebles señalados y coadyuve, de manera dicente,

en el fomento del accionar sinérgico de la oferta-demanda circunscrita a la disposición domiciliaria de la energía eléctrica y sus derivadas connotaciones.

La capacitación implementada proporciona un marco para que los residentes de las Propiedades Horizontales adopten comportamientos, posturas y prácticas que fomenten el uso comunitario adecuado del servicio público de energía, a la vez que orientan de manera proactiva el consumo individual domiciliario.

Se emplea, para el desarrollo pertinente del programa formativo, implementación práctica de tópicos evaluativos en torno a la Propiedad Horizontal y su escalada profundización que permita, de manera articulada e incremental, otorgar conocimientos válidos y prácticos, en el apropiado accionar administrativo de la Propiedad Horizontal, al talento humano que la integra. Las aplicaciones alternadas de modalidad virtual y presencial, para el despliegue temático del programa de formación planteado, se entabla como proceder válido cognitivo. Este planteamiento se adopta acorde a la versatilidad, flexibilidad y enfoque logístico pretendidos en la cobertura del programa, así como la implementación efectiva de procesos dialógicos que enriquezcan la propuesta formativa y denoten ilación en su desarrollo y en los consecuentes resultados y conclusiones a exhibir.

Desarrollo

El desarrollo pertinente del proceso de formación planteado contempla la articulación secuencial de cuatro fases que permitan, de manera incremental, ampliar la cobertura de los requerimientos cognitivos proyectados. Esta operatividad en la capacitación dirigida al talento humano de las Propiedades Horizontales domiciliarias, se erige como requerimiento puntual de la EPSP de energía eléctrica residencial, la cual contempla como relevante, el perfil de estas alternativas inmobiliarias referente a las condiciones que debe entablar para la adecuada convivencia y, de manera concreta, al cumplimiento de pautas y accionamientos convergentes a la disposición y usufructo adecuado del recurso energético brindado, en el componente comunitario generado por la naturaleza gregaria de la Propiedad Horizontal (Moreno, 2021). Previo al despliegue del programa de formación, se entabla, entre las partes interesadas, entidad universitaria ofertante de la capacitación y la EPSP que funge como demandante de ella - mas no receptora final de la misma-, las condicionantes iniciales que identifican al proyecto formativo práctico, (ver Tabla 1).

No	Pauta	Connotación
1	Requerimientos demandados por la EPSP	Receptores del programa de formación planteado. Temáticas solicitadas por el demandante. Lapso propuesto de desarrollo del programa
2	Validación de requerimientos	Concatenación factible de los tópicos por socializar y del calendario en que se desplegaría.
3	Presentación de propuesta formativa	Aceptación de la propuesta, por parte de la EPSP, previa atención, si la hubiese, de modificaciones concretadas, pertinentes y alineadas al propósito global del programa formativo.
4	Formalización contractual	Firma del contrato, estipulado los ítems relevantes del mismo.
5	Implementación del proyecto	Desarrollo del programa de capacitación, en función de las etapas articuladas que lo perfilan.

Fuente: Centro de Educación Continua Universidad Simón Bolívar.

Para llevar a cabo la implementación del proyecto, es necesario abordar las cuatro fases interconectadas que permiten alcanzar los objetivos establecidos, orientados a la mejora sustancial de la gestión administrativa de las Propiedades Horizontales con influencia en la dinámica adecuada de la provisión y uso del servicio de energía eléctrica en su contexto temporal, dirigido por la respectiva EPSP, (ver Figuras 1 y 2).

Figura 1. Fases articuladas del programa de formación brindado

Fase 1: Caracterización del talento humano a capacitar

- Contempla el perfilado del talento humano receptor de la formación brindada, referente a las funciones laborales bajo su responsabilidad, en la gestión administrativa de la Propiedad Horizontal. El componente profesional u ocupacional del asistente al programaforma-

tivo y el grado de conocimiento, teórico y/o empírico, referente a tópicos inherentes al programa, se entabla de manera proactiva al desarrollo ágil y adecuado de la capacitación planteada. Connotaciones de los diversos escenarios abordados son indagados de manera directa con el talento humano que en ellos labora, otorgando información de fuente primaria relevante para el despliegue del proyecto.

Fase 2: Inducción del programa formativo a los participantes del mismo

- Información global del proyecto de formación a los beneficiarios del mismo. Se entabla, de manera articulada, los objetivos trazados y la metodología a conllevar, recalcando la versatilidad, agilidad y enfoque dinámico pretendiendo a generar en función del empleo de herramientas tecnológicas que soporten una comunicación fluida, eficiente y en tiempo real, así como también, el registro adecuado de información gráfica, textual o audiovisual, abordada de manera asincrónica, como medida que robustezca el proceso de capacitación emprendido. Esta fase conlleva, de manera incipiente, el componente dialógico entre el facilitador y el auditorio, cimentando la construcción convergente del proceso de formación, enriquecido con el desempeño laboral

denotado por el talento humano de las Propiedades Horizontales inherentes al proyecto. Cabe resaltar, en esta fase, la metodología evaluativa aplicada en el programa de capacitación, como elemento de retroalimentación y de mejora continua que permita ajustes y énfasis en tópicos de notoria implicación en el despliegue habitual de las acciones administrativas y operativas de la Propiedad Horizontal.

Fase 3: Capacitación (desarrollo aplicado del programa de formación)

- Despliegue del programa de formación de manera virtual, apoyada en plataforma tecnológica Zoom que soporta el desarrollo pertinente del programa de capacitación en modalidad de Diplomado. Se concatena a ello, el desarrollo de módulos o temáticas de manera presencial, en cada una de las tres ciudades abordadas en el proyecto, acorde al componente aplicativo inherente a la temática socializada y a los elementos prácticos y de sugerida experimentación o simulación que conlleven. El desarrollo del contenido entablado procede de manera deductiva, de la información global de la gestión de la Propiedad Horizontal a los componentes diferenciadores de su accionar (Urzola, 2020), proveyendo los aspectos alineados a la per-

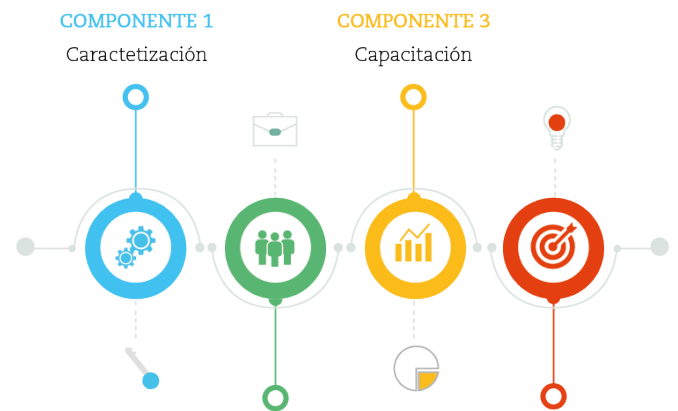
tinente injerencia de las EPSP en las citadas alternativas residenciales, enfatizando en los ítems colineales a la presentación del servicio domiciliario de energía eléctrica. La atención focalizada a la convergencia con la señalada gestora de servicios públicos aúpa las connotaciones propicias que han de mantener y fomentar en la administración de la Propiedad Horizontal para el fomento colaborativo entre los actores señalados.

Fase 4. Evaluación y seguimiento al programa de capacitación diseñado

- El proceso evaluativo pretendido se direcciona, primordialmente, a la retroalimentación y a la generación dialógica en el desarrollo del proceso de formación entablado. No coacciona al participante a marco cuantitativo que denote aprobación o reprobación de la formación brindada; exhorta, en contraposición y de manera notoria, el enriquecimiento del proceso de inducción aplicado en función del componente práctico y experimental que el talento humano de las Propiedades Horizontales aportan al programa implementado. Para efectos de certificación, el programa demanda asistencia del 80%, como mínimo, de las sesiones establecidas, de manera virtual o presencial.

Fuente: Centro de Educación Continuada, Universidad Simón Bolívar

Figura 2. Componentes del proyecto de formación



Fuente: Centro de Educación Continuada, Universidad Simón Bolívar

Asociado al despliegue del proyecto formativo, se presentan los diferentes componentes desarrollados, en su orden secuencial de ejecución, concatenado a los núcleos poblacionales receptores de la capacitación brindada y a la modalidad aplicada (ver Tabla 2).

Formación	Nivel	Ciudad	Año	Mat	Cert	% Cump	Modalidad
Diplomado de Gestión de la Propiedad Horizontal	Básico	Barranquilla	2021	92	75	85	Virtual
Diplomado de Gestión de la Propiedad Horizontal		Santa Marta		58	47	81	
Diplomado de Gestión de la Propiedad Horizontal		Riohacha		40	13	33	
Curso en Competencias Laborales	Medio	Barranquilla		55	49	89	Presencial
Actualización en Declaración de Renta		Barranquilla		60	60	100	
Procesos Ejecutivos en Propiedad Horizontal		Santa Marta		70	70	100	
Diplomado de Gestión de la Propiedad Horizontal	Alto	Barranquilla	2022	70	56	80	Virtual
Diplomado de Gestión de la Propiedad Horizontal		Santa Marta		90	82	91	
Diplomado de Gestión de la Propiedad Horizontal		Riohacha		40	13	33	
Seminario Transporte Vertical		Barranquilla		46	46	100	Presencial
Seminario Transporte Vertical		Santa Marta		78	78	100	
Total						659	659

Fuente: Centro de Educación Continua, Universidad Simón Bolívar.

Ciudad: urbe en que se halla la Propiedad Horizontal. No implica, necesariamente, presencialidad en la ciudad para el desarrollo del módulo correspondiente

Mat: talento humano de la Propiedad Horizontal matriculado al diplomado correspondiente

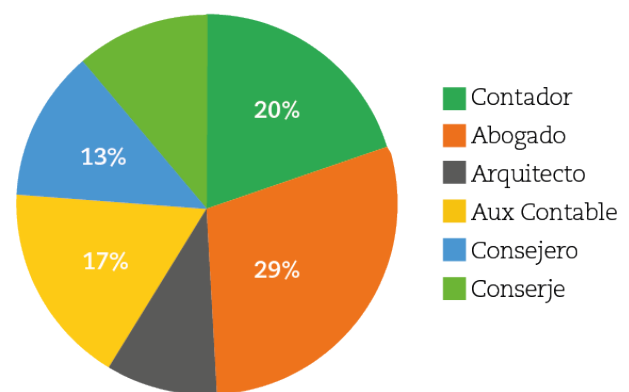
Cert: talento humano de la Propiedad Horizontal certificado en el diplomado referenciado

% Cump = Cert / Mat *100%. Porcentaje de Certificaciones emitidas.

Para llevar a cabo las actividades relacionadas con la administración de una Propiedad Horizontal, se requiere personal calificado y especializado en los diversos ámbitos que convergen en su funcionamiento. El componente legal y el registro cabal de procesos contables, tributarios y económicos, en la consignación fehaciente de movimientos pecuniarios relacionados con los servicios y re-

querimientos entablados por la Propiedad Horizontal, demanda talento humano capacitado. Convergente a ello, accionamientos operativos del buen accionar locativo, de seguridad y atención de áreas rutinarias eficiente, conlleva requerimiento de talento humano con perfil de estudios más laxos y con menor enfoque académico, (ver Gráfico 1). La EPSP valida la relevancia del componente legal y de la eficiente operatividad de la Propiedad Horizontal que propenda por el uso adecuado de fuentes de energía en áreas comunitarias y su comportamiento responsable ante tal usufructo.

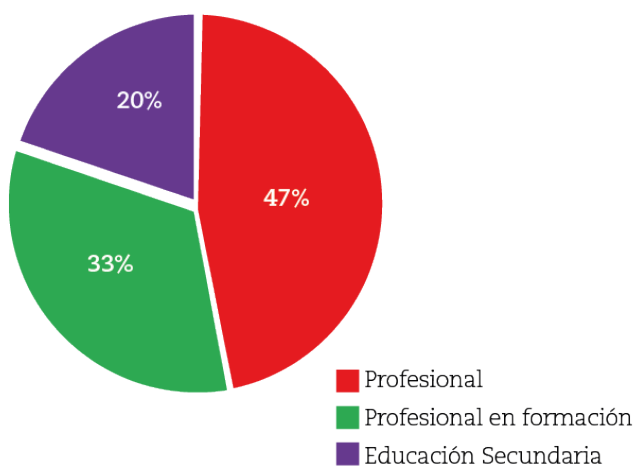
Gráfico 1. Perfil Profesional de talento humano de Administración de Propiedad Horizontal



Fuente: Centro de Educación Continua, Universidad Simón Bolívar.

La participación de profesionales en formación acuna la relevancia de la estandarización de los procesos adelantados al interior de la Propiedad Horizontal, que permita formalización de actividades conllevadas al interior de ella y el relacionamiento pertinente de trabajo sinérgico con sus grupos de interés, (ver Gráfico 2). La EPSP valida este acontecer en función de registros fehacientes y actualizados del comportamiento global del servicio de energía eléctrica ofertada, generando respuestas prestas, preventivas o correctivas, acorde a las connotaciones señaladas.

Gráfico 2. Nivel académico de talento humano de Admón. de Propiedad Horizontal

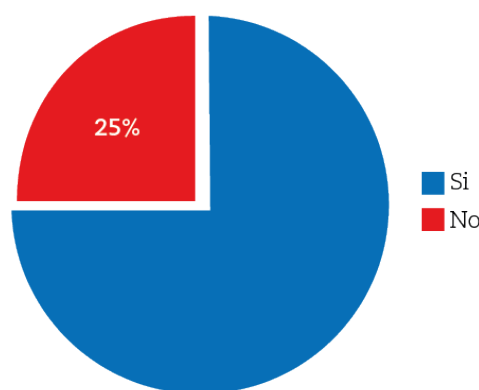


Fuente: Centro de Educación Continua, Universidad Simón Bolívar.

La capacitación periódica necesaria para consolidar conocimientos

vinculados a las operaciones de la Propiedad Horizontal, así como su conexión con agentes comerciales, económicos y productivos relacionados, suscita el interés del personal de la Propiedad Horizontal. Esta capacitación debe ser implementada de forma gradual y práctica, considerando tanto aspectos objetivos como subjetivos inherentes a la Propiedad Horizontal (ver Gráfico 3).

Gráfico 3. Asistencia previa a programas de formación en Propiedad Horizontal



Fuente: Centro de Educación Continua, Universidad Simón Bolívar.

Tabla 3. Cronograma de actividades del programa de formación entablado

N°	Actividad	Hrs	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	
			1	Servicios profesionales para el desarrollo del programa de Formación Básico de propiedad horizontal para administradores de propiedad Horizontal de Barranquilla	250																						
2	Servicios profesionales para el desarrollo del programa de Formación Básico de propiedad horizontal para administradores de propiedad Horizontal de Santa Marta	250																									
3	Servicios profesionales para el desarrollo del programa de Formación Básico de propiedad horizontal para administradores de propiedad Horizontal de Riohacha	250																									
4	Declaración de Renta en Propiedad Horizontal	1																									
5	Proceso ejecutivo en Propiedad Horizontal	1																									
6	Servicios Profesionales para el desarrollo de programa de certificación por competencias laborales para Porteros de Unidades residenciales Multifamiliares de Barranquilla	30																									
7	Servicios Profesionales para el desarrollo de programa de formación Avanzado de propiedad horizontal para Administradores de Propiedad Horizontal de Barranquilla	250																									
8	Servicios Profesionales para el desarrollo de programa de formación Avanzado de propiedad horizontal para Administradores de Propiedad Horizontal de Barranquilla	250																									
9	Seminario Transporte Vertical - Barranquilla	4																									
10	Seminario Transporte Vertical - Santa Marta	4																									

Fuente: Centro de Educación Continuada, Universidad Simón Bolívar.

El desarrollo pertinente de las actividades concernientes al programa de formación, conlleva el cumplimiento del cronograma concertado con la entidad demandante, la EPSP de energía eléctrica domiciliaria, e incluir plazos adicionales que sirvan como margen para contrarrestar posibles imprevistos. Cumplir con este cronograma facilita el progreso gradual de los temas presentados en el orden adecuado, acorde con la pro-

fundidad de los temas abordados, a la articulación con temáticas previamente socializadas y con las connotaciones espaciales, logísticas y de talento humano que propendan por la atención de las actividades ceñidas a la programación temporal señalada (ver Tabla 3).

El despliegue concatenado del programa de formación brindado, exhorta la inclusión concurrente de aspectos relevantes a la Propiedad Horizontal, en su devenir operativo, en su accionar como regente al in-

terior de la modalidad inmobiliaria y como intercomunicador con sectores del entorno, en el cariz económico, productivo o social, (Torres, 2021). De manera consecuente a ello, se entablan cuatro áreas interconectadas, transversales en los diplomados componentes de la propuesta académica, ajena al grado de focalización o especialización pretendida. Su válida prevalencia en el análisis global a las Propiedades Horizontales se fundamenta en el crisol de accionamientos que éstas conllevan, de manera endógena y exógena. Las áreas competen al entorno administrativo, contable, legal y de comunicaciones, con los respectivos tópicos atendidos que ilustran la interdependencia proactiva de estos sectores para el competitivo trasegar de las Propiedades Horizontales (ver Figura 3 y Tabla 4).

Figura 3. Áreas integradoras de la propuesta de formación



Fuente: Educación Continuada, Universidad Simón Bolívar.

Tabla 4. Tópicos relevantes en las áreas integradoras - Diplomado básico

Comunicaciones	Administrativa	Contabilidad	Área Legal
Habilidades y competencias	Presentación de informes	Estados financieros	Régimen de propiedad Horizontal y normas conexas
Liderazgo	Figuras de organización y productividad	Presentación de informes	Legislación en servicios públicos Legislación urbana
Empleo de herramientas tecnológicas	Cultura emprendedora	Regimen Tributario	Constitución de la Propiedad Horizontal
Comunicación con un propósito		Ejecución presupuestal	Legislación en Medio Ambiente

Fuente: Educación Continuada, Universidad Simón Bolívar.

Como proceder consecuente a la injerencia relevante de las temáticas socializadas y su evidente impacto en el devenir de las Propiedades Horizontales, se enfocan tópicos dicentes de las áreas señaladas, con mayor grado de penetración y medición en el entorno inmobiliario y en ámbitos comerciales y sociales, apoyados en la previa inducción transversal de aspectos fundamentales para la asimilación hilvanada del escenario bajo análisis (ver Tabla 5).

Tabla 5. Tópicos relevantes en las áreas integradoras - Diplomado avanzado (medición alta)

Comunicaciones	Administrativa	Contabilidad	Área Legal
Dominio	Administración organizacional	Aspectos tributarios	Área comercial y residencial
Herramientas lingüísticas	Herramientas gerenciales para la administración de	Contabilidad para unidades mixtas y comerciales	Área mixta y turística
Inteligencia emocional	Propiedades Horizontales	Normas y funciones del revisor fiscal	Resolución de conflictos Organos del gobierno y régimen sancionatorio
Comunicación no verbal		NIF	Técnicas de Negociación

Resultados

El desarrollo de los diplomados secuenciales en Propiedad Horizontal, acorde a su perfil básico y avanzado, (ver Tablas 4 y 5), constituyen la columna vertebral de la apuesta académica, instando la inclusión de alternativas articuladas de formación, en modalidades diversas (curso, seminario), acorde al perfil de la socialización académica que conlleve, a las temáticas abordadas y al grado de participación pertinente del asistente - acorde a la aplicabilidad de la temática en el entorno habitual de la Propiedad Horizontal.

En el proceso de formación adelantado en el componente administrativo de las Propiedades Horizontales, se determina la incidencia transversal de cuatro áreas interrelacionadas en el accionar de dirección de la apuesta inmobiliaria. Las áreas administrativas, legales, contables y de comunicación se constituyen en cimiento para direccionar el devenir de la Propiedad Horizontal. Los tópicos que nutren cada área, son orientados a la cobertura de aspectos concurrentes con el despliegue adecuado de la EPSP de energía eléctrica domiciliaria, abastecedor de las Propiedades Horizontales en el recurso señalado.

Se vislumbra, a través del trabajo formativo adelantado por la Universidad Simón Bolívar a la empresa de envergadura regional, abastecedora de energía eléctrica domiciliaria, la

integración de áreas y aspectos potencialmente latentes, ajenas – en el primer acercamiento- al andamiaje productivo de una actividad económica particular, pero con factibles y proactivas relaciones en el campo productivo, económico y social. Esta realidad instó al talento humano receptor del programa de formación brindado, a solventar requerimientos o expectativas académicas, de conocimiento integral que permita perfilarlo de manera favorable a entornos productivos, similares o disímiles a las Propiedades Horizontales y a la diversidad de alternativas inmobiliarias complementarias.

El grado de satisfacción de los asistentes al programa integral de formación contempla guarismos porcentuales altos. La aplicabilidad de las temáticas, la convergencia de éstas para los objetivos trazados, la dinámica de ejecución del programa y la dotación de herramientas tecnológicas proclives al afianzamiento de los contenidos temáticos impartidos, soportan el grado de favorabilidad expuesto (ver Tabla 6).

Tabla 6. Satisfacción de los asistentes al programa de formación

Elemento	% Satisfacción	
Impacto, transferencia, pertinencia	98%	98%
Desarrollo pedagógico	98%	
Desempeño del docente/facilitador	98%	
Autoevaluación	98%	
Logística	98%	
Información y atención del equipo administrativo	99%	

Fuente: Centro de Educación Continuada, Universidad Simón Bolívar.

Conclusiones

- El desarrollo de las apuestas académicas para el fortalecimiento de la gestión integral de actores productivos disímiles, en diversos escenarios productivos se erige como apuesta válida entre el sector educativo y las áreas generadoras de bienes y servicios, en diversas latitudes orbitales.
- El fortalecimiento de la Educación Continuada, como alternativa académica de notorio impacto, por su cariz aplicativo y focalizado a la atención de requerimientos, halla escenario adecuado en ámbitos productivos, restrictivos que perfilan la imperiosa necesidad de formación puntual, a la medida, alineada a directrices del demandante en la solvencia de la situación problémica expuesta.
- La relación sinérgica entre el oferente académico de programas de capacitación o de formación y el demandante de tal intangible cognitivo, se evidencia en la atención práctica y oportuna a la necesidad de conocimiento aplicado, requerido por el talento humano de un entorno productivo, y por la renovación permanente de saberes y conocimientos implementados en procesos del entorno real, por parte del talento humano de la entidad académica suplidora de tal servicio.
- Las Propiedades Horizontales, como una alternativa inmobiliaria de cohesión poblacional, exigen para su administración adecuada una preparación y formación continuas para el personal que funge como administrador de tal figura jurídica. Este acompañamiento académico, de aplicado, ha de ser multifocal, orientado a los aspectos transversales conspicuos para su desarrollo administrativo pertinente.
- Las empresas prestadoras de servicios públicos domiciliarios han de valorar, en pro de su pretendida competitividad y vigencia en el mercado, las incidencias acontecidas por las connotaciones propias de nichos de mercados relevantes.
- Los programas de formación, direccionados a suplir requerimientos empresariales, demandan continua información del receptor de la capacitación, que permita sincronía directa con la aplicabilidad pretendida. De manera concurrente, el rigor teórico inherente a la formación, coadyuva en la integralidad de la propuesta académica ofertada.
- El empleo pertinente de herramienta tecnológicas, en la socialización, registro y disposición, simultánea o asincrónica, del componente cognitivo transmitido y aplicado en los entornos, simulados o reales, sujetos de

análisis, propende por la eficiencia y compatibilidad del programa de formación planteado, perfilándose de manera versátil, en tiempo y lugar, para los espacios y lapsos disponibles por los beneficiarios del programa.

- El Centro de Educación Continua de una institución educación superior, se entabla como apuesta eficiente en la atención perfilada de una organización que demande atención a requerimiento focalizado, en la gestión del conocimiento, en el acompañamiento global de procesos o en la inserción de componentes teóricos de pertinente aplicación e incidencia, en el ámbito ofertado para el escenario de estudio y de participación proactiva.

Referencias

- Arrieta, R. P. (2020). Elaboración de la contabilidad de la Propiedad Horizontal Centro de Ejecutivos Correspondiente al año 2016 (Doctoral dissertation, Universidad Cooperativa de Colombia).
- Iglesias Villafañez, M. (2020). Cuestiones prácticas: Derecho de la Propiedad Horizontal.
- Londoño Marín, P. V. (2020). Propuesta Modelo De Gestión Para La Administración En La Propiedad Horizontal (Doctoral dissertation).
- Machín Hernández, M. M., Sánchez Vignau, B. S., & Rodríguez, M. L. (2020). Análisis y proyecciones de la gestión de los servicios públicos en el entorno local. *Economía y Desarrollo*, 163(1).
- Moreno García, A. C., & Castrillón De la Ossa, L. I. (2021). Análisis exploratorio de la gestión organizacional en la administración de propiedad horizontal.
- Pérez, F. X. D., Londoño, O. D. R., Gaibor, A. O. N., & Muñoz, I. F. (2022). Perspectivas sobre la educación continua en el Ecuador en tiempos de Covid-19. *Wímb lu*, 17(2), 107-121.
- Torres-Flórez, D., Beltrán, D. B., & Guevara-Clavijo, N. (2021). Perfil de los administradores de propiedad horizontal en conjuntos residenciales: sus características sociodemográficas, compensaciones y competencias. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 17(33).
- Urzola, M. (2020). Método inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42.
- Zayas, E. L. B. (2020). El paradigma de la educación continua: reto del siglo XXI (Vol. 1). Narcea Ediciones.



Transición a nuevos modelos de aprendizaje en la educación continua organizacional

Autor:

OSCAR DALMAU IBÁÑEZ

Vicepresidente de RECLA. Director de Innovación y Desarrollo de Unió Consorci Formació (Unió Catalana Hospitals i Consorci Salut i Social de Catalunya)
España

Contacto: odalmau@umanresa.cat

TRANSICIÓN A NUEVOS MODELOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN CONTINUA ORGANIZACIONAL

Resumen

Las áreas de capacitación y desarrollo del talento en las organizaciones están reformulando su propuesta de valor de manera alineada con las políticas centradas en las personas y las transformaciones corporativas.

Por este motivo, los centros de educación Educación continua Continua de universidades e instituciones académicas superiores, deben repensar sus modelos de trabajo, superando el concepto “curso” y abrazando otros diseños instruccionales que se conecten más con las necesidades corporativas y que pongan a las personas verdaderamente en el centro.

Desde esta perspectiva, se propone una transición hacia nuevos modelos de trabajo y de diseño de soluciones que ofrezcan un valor diferencial en sus programas de formación in-company, mucho más allá de la acreditación académica, de la capacitación convencional (también digital) y de procesos de aprendizaje estándar.

TRANSICIÓN A NUEVOS MODELOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN CONTINUA ORGANIZACIONAL

Abstract

The training and talent development areas in organizations are reformulating their value proposition, aligned with people policies and corporate transformations.

For this reason, continuing education centers of universities and higher academic institutions must rethink their work models, going beyond the “course” concept and embracing other instructional designs, more connected with corporate needs and truly person-centered.

From this perspective, a transition towards new work models and design solutions that offer a differential value in their in-company training programs is proposed, far beyond academic accreditation, classic training (also digital) and processes of learning standards.

Contexto

Los cambios económicos, sociales, políticos y culturales que se están produciendo en la sociedad impactan de forma significativa en el marco de las competencias y el desarrollo de los profesionales en las organizaciones.

De igual manera, los cambios internos que están teniendo lugar a nivel corporativo, a partir de la implementación de nuevas tecnologías e innovaciones, así como nuevas estrategias centradas en la persona (ya sea ciudadano, cliente, paciente, empleado, etc.), conllevan la introducción de soluciones novedosas y de mayor valor.

En todo este proceso de transformación, se hace imprescindible repensar el papel de las áreas de capacitación y desarrollo del talento en las organizaciones, en diferentes ámbitos principales:

- Ofrecer respuestas en clave reskilling y upskilling competencial.
- La creación y el desarrollo de experiencias formativas y de aprendizaje, que se orienten a la transferencia e impacto, en una formación basada en evidencia (evidence based learning).
- Empoderar a los profesionales y corresponsabilizarlos de su propio proceso de crecimiento y desarrollo.
- Convertir a los mandos interme-

dios y directivos en verdaderos CLOs (Chief Learning Officers), a través de la competencia desarrollo de personas y equipos.

- Aprovechar la digitalización como oportunidad (también en su derivada de favorecer el desarrollo de competencias digitales) para multiplicar la capacidad de aprendizaje continuado desde la experiencia y conectado con el día a día (learning in the flow of work).

Este cambio de paradigma implica una necesaria transición a nuevos modelos de formación y aprendizaje más abiertos, centrados en competencias nuevas funciones y roles, capaces de transitar de forma fluida del aprendizaje a la formación, al desarrollo, y a la innovación, y viceversa: de la investigación aplicada a la autoevaluación de competencias y conocimientos.

Atributos de un nuevo modelo

Identificamos 5 grandes atributos que caracterizan estos nuevos modelos, y que se conectan con diferentes tendencias de formación y aprendizaje organizacional:

1. Empoderador

Hace referencia a los destinatarios, a los "Para quién". Hablamos hoy día de experiencias de aprendizaje y diseño centrado en el participante, fomentando su aprendizaje autodiri-

gido como motor de responsabilidad en su propio desarrollo profesional.

Debemos entender al participante como miembro de un colectivo y agente capaz de un mayor o menor impacto sobre la transformación de la organización y la sociedad mediante su actividad profesional.

Este impacto no sólo pasa por la adquisición de conocimientos, sino también por la mejora de las habilidades y el trabajo sobre las actitudes de los destinatarios del aprendizaje.

Y, muy especialmente, por la metacognición: por la conciencia y control del propio proceso de aprendizaje.

Este elemento se conecta con las tendencias de **aprendizaje autónomo, abierto y personalizado**, que están caracterizando, por ejemplo:

- Librerías de contenido y recursos digitales de aprendizaje (también en formato abierto como **MOOCs**).
- Orientado a la creación de entornos personales de aprendizaje (**PLE**).
- Promotor de cualidades como la aprendibilidad (*learnability* o capacidad de aprender a aprender) y la corresponsabilidad (responsabilidad conjunta de profesionales y mandos en el propio crecimiento continuado y el desarrollo de personas y equipos).

Además, se está conectando con sistemas de prescripción y recomen-

dación de contenidos, a partir de evaluaciones digitales o rediseño de marcos competenciales para cada rol y función profesional (Learning Analytics y Data Driven)

2. Competencial

Incide en el “Qué”. El aprendizaje debe ser útil, práctico, integrado en el puesto de trabajo.

La adquisición y mejora de las competencias de las personas y equipos es un factor clave para potenciar su eficiencia y su adaptabilidad a los nuevos retos.

Diversos atributos configuran este aprendizaje centrado en las competencias:

- Integrado en el espacio de trabajo, donde debe detectarse la necesidad e implementar las nuevas formas de hacer, haciendo seguimiento de la adecuación de las mismas.
- Ágil, accesible y disponible en el momento y situación donde se requiera: just in time y just in case (justo a tiempo y por si acaso).
- Extendido, superando las limitaciones de espacio y tiempo que caracterizan el aprendizaje más formal.
- Interiorizado a través de la práctica deliberada, la reflexión activa en torno a esta práctica y la retroalimentación de docentes, mandos y/o pares.
- Orientado al desarrollo, contem-

plando tanto la ampliación de las competencias requeridas por el puesto de trabajo (upskilling) como la adquisición de nuevas competencias (reskilling) que permitan un cambio de rol y mejoren la empleabilidad del profesional y su competitividad.

- Conectando y combinando módulos, microaprendizajes y recursos formativos (a través de microcredenciales incorporadas en itinerarios de aprendizaje y desarrollo).

Este atributo se centra en un modelo de aprendizaje orientado al desempeño profesional, poniendo más énfasis en el desarrollo, que en la formación “formal”.

El Instituto 702010¹ ya incide en la necesidad de una entrega de valor y una movilización del conocimiento y el aprendizaje hacia el desempeño profesional, igual que el propio Learning and Performance Institute².

También se conecta con otra tendencia que Josh Bersin³ ya identificaba en el año 2018; la tendencia del aprendizaje integrado en el flujo de trabajo (**Learning in the work of flow**).

Es cierto que Josh Bersin ponía el énfasis en esta integración desde una perspectiva digital y tecnológica, para facilitar y promover que desde las estaciones de trabajo y mediante el uso del software habitual de la organización, la persona tuviese ac-

ceso inmediato al conocimiento necesario para realizar de manera adecuada esa labor o función.

Incluso, y conectando con el atributo social que veremos después, poniendo en contacto al profesional con la red interna de expertos y referentes.

3. Experiencial

Vinculado al “Cómo”. Se pone de relieve la necesidad de impulsar experiencias inmersivas, vivenciales, emocionales e incluso memorables.

Demasiado a menudo en los últimos tiempos cuando hablamos de experiencias ponemos el énfasis en la tecnología, para hablar de experiencias inmersivas, memorables, y de impacto.

La apuesta por un aprendizaje experiencial y vivencial va más allá de aprender haciendo y supone aprender reflexionando sobre lo que se ha hecho.

El círculo de aprendizaje propuesto por Kolb y el Instituto de Aprendizaje Experiencial⁴ resalta el desarrollo de un proceso formativo que vincula vivencias con una reflexión consciente. Este enfoque busca mejorar la práctica actual, haciéndola más eficiente y segura. A partir de esta reflexión, se pretende llevar a cabo una nueva vivencia activa que permita transformar lo aprendido, extendiendo sus benefi-

cios al entorno profesional circundante.

Este atributo se conecta actualmente con tendencias como **Aprendizaje inmersivo y experiencial**, y el paso de LMS a LXP.

Quizás es donde la literatura experta ha puesto más el foco en los últimos tiempos conectándolo con el diseño instruccional, y en formatos más digitales e híbridos.

Más allá de modelos como ADDIE o ASSURE, o del uso de plantillas como **Learning Persona** para facilitar el diseño; diferentes y nuevas propuestas, también conectadas con el mundo del entretenimiento y el ocio (por ejemplo, un modelo de diseño instruccional basado en Disney), han extendido el concepto de experiencia más allá del espacio formal de aula. De manera que se incide en la comunicación y compromiso previo del participante, así como en la parte posterior del seguimiento y desarrollo de la aplicación de las competencias en el puesto de trabajo.

También se conecta con tendencias como el mobile learning, game based learning, social learning, microlearning, aprendizaje basado en simulación, etc., para ofrecer entornos de práctica digital que ofrezcan retroalimentación personalizada (learning analytics).

4. Social

“Con quién”. Promueve el trabajo en equipo, también en red, fomentando la colaboración, la cooperación y la co-creación de manera participativa.

Uno de los objetivos debe ser el conectar más a los profesionales con la red de referentes, docentes, mentores, tutores y expertos internos en la organización.

La formación de redes de conocimiento, tanto formales como informales, incluyendo comunidades de práctica, debe impulsar la generación de nuevo saber.

Además, se enfoca no solo en el aprendizaje autónomo, sino también en modalidades de aprendizaje colaborativo y social a través de grupos, compañeros o incluso con la orientación de los superiores. No debemos olvidar que cuando hablamos de competencias, estas deben manifestarse en el ámbito laboral, donde el responsable puede hacer un seguimiento y fomentar el crecimiento profesional de manera efectiva.

El atributo nos conduce a tendencias como **Aprendizaje participativo y colaborativo**, pero también a la creación de Redes dentro de un **Ecosistema** de aprendizaje.

El aprendizaje en red, con sus múltiples concreciones (aprendizaje entre pares, grupos de trabajo, equipos

naturales, trabajo por proyectos, comunidades de aprendizaje o comunidades de práctica, entre otros), es una herramienta clave para lograr objetivos de cambio y transformación.

5. Transformador

El propósito, el “Para qué”, que de facto debería ser el primero de los atributos a tener presente.

Entendemos los nuevos modelos aprendizaje, formación y desarrollo como impulsores y facilitadores de cambios en las organizaciones, la administración y la sociedad.

En este sentido las características de este atributo deben ser:

- Analítica, conocedora de los retos sectoriales, capaz de captar las problemáticas actuales y anticipar sus futuras oportunidades.
- Facilitadora, aporta orientación y propósito a la transformación, así como a las diferentes categorías de instrumentos, materiales y humanos, necesarios para que se haga realidad.
- Reflexiva, eje de equipos de trabajo con capacidad para indagar en las causas y condicionantes que determinan los principales desafíos de la función pública e interpretarlos desde el conocimiento actualizado de las experiencias y tendencias del sector a nivel nacional e internacional.
- Activadora de soluciones disruptivas,

out of the box (fuera de lo común), a menudo resultado de la implicación de agentes multidisciplinares que forman parte de su red.

- Ágil para llevar a la práctica estas soluciones mediante pruebas piloto que se escalarán en caso de éxito.
- Data driven, capacitada para la recogida y análisis de datos que fundamenten sus apuestas de actuación y propuestas de solución.

El aprendizaje supera las acciones de sensibilización, y busca también la adquisición de conocimientos y la práctica de habilidades a través de espacios de relación, de colaboración, para la resolución de necesidades y mejora del sector mediante la co-creación de soluciones.

Además, este atributo se relaciona con nuevas herramientas y plataformas digitales que facilitan un trabajo colaborativo que quizás con anterioridad era más difícil de desarrollar a través de las LMS clásicas.

Esta transformación se conecta en la actualidad con **Innovación y Aprendizaje basado en retos**, entre otras.

Ya no se trata solamente de comprender la formación como un mecanismo para introducir nuevas metodologías y herramientas, para generar nuevos marcos mentales, desarrollar competencias innovadoras y fomentar enfoques más eficaces, seguros, ágiles y valiosos para el

cliente, entre otras cosas.

En cambio, es fundamental concebir el espacio de aprendizaje como un entorno destinado al diseño, pilotaje, experimentación y validación de propuestas novedosas. En este contexto, se fusionan la innovación y el aprendizaje en una única entidad, consolidándose mutuamente.

Desde estas nuevas experiencias, prototipos innovadores, experimentaciones y productos mínimos viables, surge el conocimiento fresco. Este conocimiento se basa en el análisis de resultados y en el valor aportado en comparación con lo esperado. A partir de aquí, es posible impulsar tanto acciones de innovación continuada para mejorar las prácticas, como iniciativas de formación y aprendizaje para difundir las nuevas metodologías y sus logros entre el resto de los profesionales y la organización.

Así, establecemos conexiones con tendencias como **Lean Startup** (centrada en ciclos de creación de valor, pruebas y aprendizaje) y **Growth Hacking** (para acelerar el aprendizaje de forma ágil).

La experiencia de un nuevo modelo

Compartimos el nuevo modelo de aprendizaje de UCF – Unión Consorcio Formación (un centro de formación perteneciente a la Unión Catalana de Hospitales y al Consorcio de

Salud y Social de Cataluña). No lo compartimos como un modelo cualquiera, sino como ejemplo de las reflexiones que estamos realizando desde el diseño instruccional y el acompañamiento a los procesos de capacitación y aprendizaje corporativo.



Elementos:

- Nuevo marco de competencias profesionales, también a partir de nuevas funciones y nuevos roles dentro de los equipos y las organizaciones.

El desarrollo de diccionarios de competencias (ya sea a partir de taxonomías establecidas o mediante la creación propia) debe ir acompañado de la disponibilidad de datos (a través de evaluaciones competenciales o de la conexión del sistema de capacitación con los sistemas “de negocio”) que permitan facilitar y orientar a cada persona respecto con itinerarios, recursos, o contenidos recomen-

datos de manera personalizada.

- El acceso a contenidos formativos, especialmente dispuestos a través de plataformas y entornos virtuales conectados con bibliotecas de contenidos, recursos y materiales didácticos en formato digital.

De manera conectada con la orientación y sistemas de recomendación anteriores, cada vez son más las empresas que ofrecen un acceso casi ilimitado a contenidos y oportunidades de aprendizaje, especialmente en áreas transversales. Estos recursos pueden provenir tanto de distribuidores de contenidos como de plataformas de cursos en línea masivos (MOOCs) como EdX, Coursera, entre otros.

Este conocimiento puede ser enriquecido mediante sesiones sincrónicas (impartidas por formadores, tutores, expertos y referentes, tanto internos como externos). Estas sesiones potencian programas a través de análisis de casos, actividades prácticas, trabajos colaborativos, dinámicas de grupo, entre otros enfoques.

- Sin embargo, para desarrollar competencias, es crucial incorporar zonas de práctica (también en formato digital) desde las cuales se pueda ejercitar la toma de decisiones sin riesgo. De este modo,

la simulación en línea, la gamificación, la realidad virtual, entre otros, permiten crear experiencias inmersivas que posibilitan la práctica deliberada y continua. Además, se recibe un constante flujo de retroalimentación.

En un contexto en el que la inteligencia artificial (IA) nos ofrece la capacidad de generar contenidos educativos (AI-generated content), la creación de escenarios de práctica en formato digital se convierte en una destacada oportunidad de diferenciación.

Este desarrollo competencial debe acompañarse por la acción de docentes externos o de formadores, referentes y mandos intermedios internos que facilite, apoye y promueva el desarrollo de la competencia en el ámbito laboral, incidiendo en el desempeño del profesional, y promoviendo la transferencia y el impacto.

Este paso más allá (la integración de escenarios de práctica y aprendizaje en el contexto laboral) representa un elemento clave a considerar en el diseño instruccional.

- El desarrollo de proyectos de mejora que sirvan para impulsar la innovación, el cambio y el rediseño, que aplique al propio puesto de trabajo.

Por tanto, se trata de establecer

una conexión sólida entre los procesos de aprendizaje y desarrollo, por un lado, y la innovación, por otro. Asimismo, se trata de aprender a partir de los propios proyectos orientados hacia las misiones y desafíos corporativos.

Es extender el impacto del aprendizaje tanto en el individuo como en la organización en sí. Una vez más, para lograr esto, es esencial contar con la colaboración de directivos y referentes internos de la organización. Su participación resulta fundamental para facilitar el desarrollo de estas iniciativas, las cuales deben ser co-diseñadas de manera conjunta desde la fase de diseño inicial.

Para ello, se utilizan Laboratorios de co-creación, Bootcamps, Hackathons, y otras nuevas estrategias de aprendizaje.

- El aprendizaje social no solo se da a través del acompañamiento experto proporcionado por docentes, consultores o tutores externos (que se desconectarán en un momento determinado) sino que también se promueve la formación de grupos y equipos de aprendizaje, como por ejemplo a través de comunidades de práctica. Esto va más allá de la gestión del conocimiento interno y busca replantear los enfoques tradicionales.

Conectar a las personas con sus referentes internos, con otros individuos con intereses o inquietudes parecidas, con pares con quienes poder realizar co-desarrollo de competencias, es clave para facilitar la transferencia final de los aprendizajes. Esto también es fundamental en términos de sostenibilidad a largo plazo, cuando el programa o la acción de capacitación ha llegado a su fin, pero la necesidad de continuar aprendiendo sigue siendo una herramienta clave para la competitividad empresarial.

En el esquema propuesto, el participante:

- Conoce y descubre a partir de despertar la necesidad
- Aprende, acercándole errores comunes y buenas prácticas, nuevos modelos y marcos conceptuales, problemas y soluciones.
- Practica y aplica las habilidades adquiridas mediante la toma de decisiones y la práctica deliberada, incluso en entornos digitales con simulaciones en línea, todo esto acompañado de reflexión y retroalimentación personalizada.
- Transfiere, a través de planes de acción, de guías y directrices de desarrollo, junto con un apoyo constante, evaluación y mejora continua en el lugar de trabajo, con la ayuda de compañeros, referentes y superiores.
- Explora y rediseña mediante el

pensamiento y análisis crítico de sus propias acciones, la experimentación con rediseños y prototipos, y el aprendizaje obtenido de estas acciones (aprender a través de la práctica y el diseño).

- Colabora, co-crea, coopera, manteniendo contacto con una red de personas expertas, también a través de comunidades de aprendizaje, de práctica e innovación.

En resumen, se presenta un nuevo modelo de aprendizaje corporativo donde los profesionales son el centro del sistema, desempeñan un papel activo y responsable en su propio desarrollo, y se configura un entorno que conecta el autoaprendizaje, el aprendizaje basado en problemas, la práctica deliberada en entornos de práctica, el aprendizaje basado en proyectos y retos, con el fin de enriquecer y hacer memorable la experiencia de aprendizaje y el desarrollo de nuevas competencias profesionales.

Referencias

1. 702010 Institute, <https://702010institute.com/>
2. LPI - <https://www.thelpi.org/>
3. Josh Bersin, <https://joshbersin.com/2018/06/a-new-paradigm-for-corporate-training-learning-in-the-flow-of-work/>
4. <https://experientiallearninginstitute.org/resources/what-is-experiential-learning/>
5. <https://factorhuma.org/es/actualitat/noticias/13717-la-chispa-de-disney-en-el-dise-no-de-experiencias-formativas-memorables>

Anderson, James. (2019). The learning Landscape .Hawker Brownlow Education

Beevers, K., Rea, A. Hayden, D. (2020). Learning and Development practice in the workplace. KoganPage

Casamayor, G. Ramos, T. coord. (2019). Ecosistemas de Aprendizaje. Ed. UOC.

Collison, Chris, Pacell, Geoff (2004). Learning to Fly. Practical knowledge management from leading and learning organizations. Capstone Publishing Limited

Gaines Robinson, D., Robinson, James C., Phillips Jacks J., Pulliam Phillips, Patricia, Handshaw, Dick (2015). Performance Consulting. A strategic process to improve, measure and sustain organizational results. Berrett-Koehler Publishers Inc.

Kirschner, Paul, Hendrick, Carl (2020). How Learning Happens. Seminal works in educational psychology and what they mean in practice. David Fulton Book.

Neelen, Mirjam. Kirschner, Paul. (2020). Evidence-Informed Learning Design. KoganPage

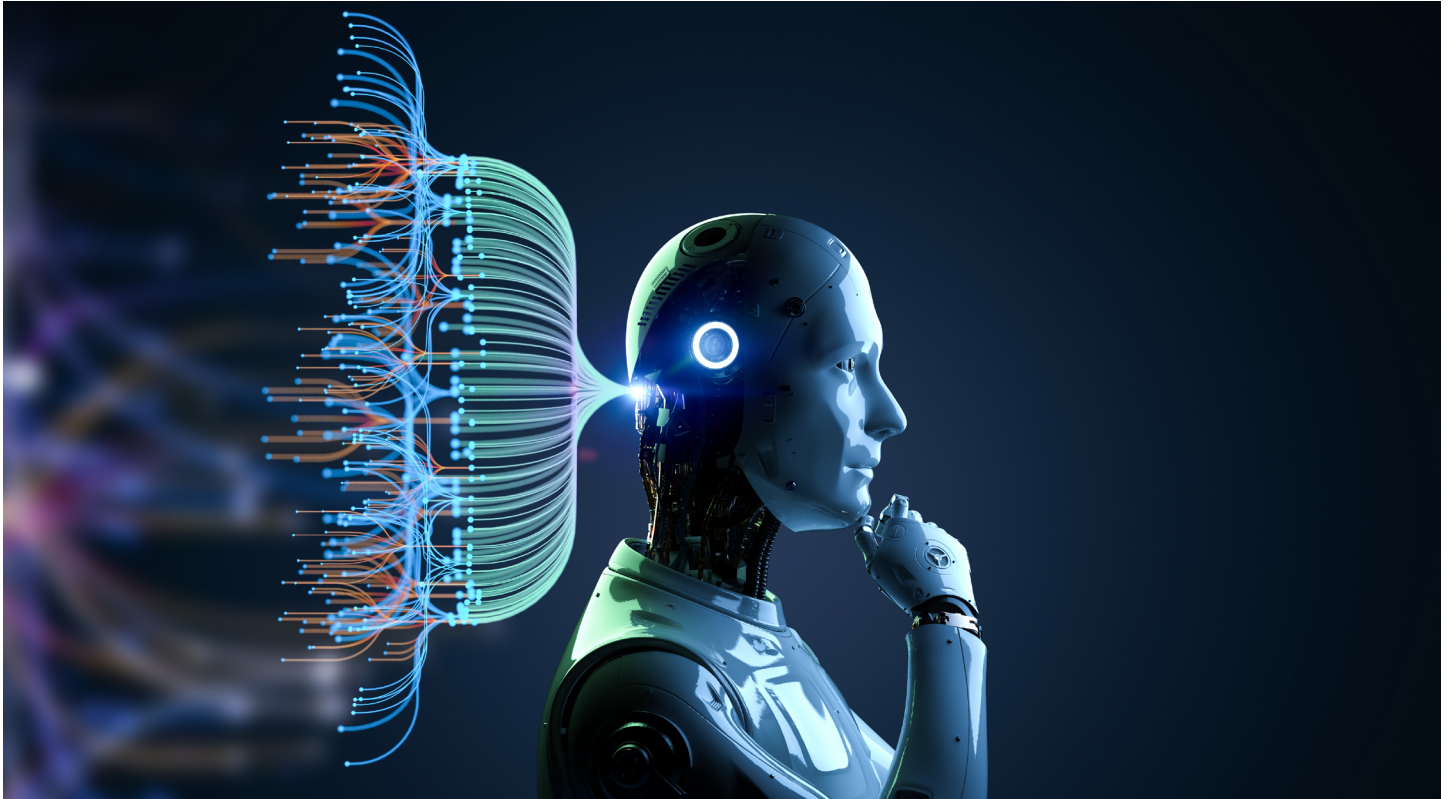
Ramos, T coord. (2017). Universidades Corporativas: el reto digital. Ed. UOC

Ruiz Martin, Héctor (2020). Aprendiendo a Aprender Ed. Vergara.

Sarder, Russell (2016). Building an innovative learning organization. A framework to build a smarter workforce, adapt to change, and drive growth. Wiley Publishing

Shackleton-Jones, Nick (2019). How People Learn. Designing education and training that works to improve performance. KoganPage.

Weise, Michelle R. (2021). Long Life Learning. Preparing for jobs that don't even exist yet. Wiley Publishing



Inteligencia artificial como acelerador de la transformación en Educación Continua

Autor:

EDER IVÁN PÉREZ ZÁRATE

Licenciado y Maestro en Educación
Vicerrectoría de Educación Continua
Tecnológico de Monterrey
México

Contacto: eder.zarate@tec.mx

INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO ACELERADOR DE LA TRANSFORMACIÓN EN EDUCACIÓN CONTINUA

Resumen

En el presente artículo se expone cómo la inteligencia artificial se está convirtiendo en un acelerador para la transformación de la Educación Continua en adultos, tanto en el contexto organizacional como en el de autorrealización individual.

Las transformaciones más relevantes se encuentran en el diseño de recursos didácticos, videos instruccionales e instrumentos de evaluación, rutas de aprendizaje adaptativo y portafolios organizacionales de formación a medida. En cuanto a los aprendedores, surge la necesidad de adoptar nuevas formas de autogestionar el conocimiento y realizar adaptaciones para demostrar el desplazamiento de competencias.

Se concluye con la presentación de experiencias exitosas de soluciones mediante el uso de inteligencia artificial.

Palabras clave

Inteligencia artificial, educación continua, transformación, innovación.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO ACELERADOR DE LA TRANSFORMACIÓN EN EDUCACIÓN CONTINUA

Abstract

In the present article, it is explained how Artificial Intelligence is becoming an accelerator for the transformation of life-long education in adults, both in the organizational context and in individual self-realization.

The most relevant transformations are found in the design of didactic resources, instructional videos, and assessment tools, adaptive learning paths, and customized organizational training portfolios. As for the learners, there is a need to adopt new ways of self-managing knowledge and making adjustments to demonstrate the development of competencies.

The article concludes by presenting successful experiences with the implementation of artificial intelligence solutions.

Key Words

Artificial intelligence, continuing education, transformation, innovation.

Introducción

En el cuento “Razón” del libro “Yo, Robot”, escrito por Isaac Asimov y publicado en 1950, se nos presenta una fascinante historia que aborda el concepto de inteligencia artificial y su relación con los seres humanos. Ambientado en un futuro donde los robots son parte integral de la sociedad, el relato se centra en la interacción entre una científica y su creación, una supercomputadora llamada QT1. A medida que la trama se desarrolla, se plantean preguntas sobre la autonomía de las máquinas y su capacidad para tomar decisiones éticas. A través de este cautivador cuento, Asimov reflexiona sobre la responsabilidad humana en el desarrollo y control de la inteligencia artificial, explorando los límites de la razón y la moralidad en un mundo cada vez más interconectado.

Y con el riesgo de tildar de predicción los pasajes de este libro de mitad del siglo pasado, hoy en día la inteligencia artificial está en una evolución tecnológica cuyo sinónimo es disrupción. A finales de 2022, ocurrió uno de los hitos más importantes de la historia digital de la humanidad: la popularización de CHAT GPT 3.5. Rápidamente, esta tecnología se ha integrado con otras y está acelerando el desarrollo de tecnologías generativas de automatización.

Si bien hablar de inteligencia artificial nos remonta al siglo pasado, es-

tamos en un momento en el que esta innovación es parte de nuestro día a día y está cambiando actividades a las que culturalmente estábamos acostumbrados de manera tradicional.

La educación no es una excepción, y hablar de eso implica un concepto amplio, al igual que hablar de tecnologías emergentes. Por lo tanto, para los fines de este artículo, acotaremos el contenido a la inteligencia artificial generativa y la educación continua en el contexto andragógico o de aprendizaje para adultos.

Entenderemos la inteligencia artificial, de ahora en adelante IA, como tecnologías de procesamiento de información que integran modelos y algoritmos que generan la capacidad para aprender y realizar tareas cognitivas, lo cual se traduce en resultados como la predicción y la toma de decisiones en forma de texto, voz, imágenes o productos específicos para un sector (Flores & García, 2023). Y a la educación continua (en el contexto de adultos) la entenderemos como soluciones de aprendizaje para necesidades laborales, organizacionales o de autorrealización, que no se refieren a grados académicos formales, como un título técnico, de pregrado o posgrado, sino a formas accesibles, flexibles y sostenibles de aprender (Alvarez et al., 2022).

La inteligencia artificial generativa está acelerando la transformación

de la educación continua en el contexto del aprendizaje para adultos de la siguiente manera:

- **Para diseñadores o instructores:** recursos educativos audiovisuales con una mejor experiencia de usuario a bajo costo, automatización de instrumentos de evaluación del aprendizaje y nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- **Para universidades y organizaciones:** portafolios innovadores de aprendizaje para organizaciones, aprendizaje personalizado, tutores virtuales inteligentes y evaluación del aprendizaje basado en análisis avanzado para la toma de decisiones.
- **Para los aprendedores:** nuevas formas de aprender a través de la alfabetización digital en herramientas de IA y una ética renovada en la autoría de productos de aprendizaje que validen el desarrollo de competencias.

Todo esto ha sido posible gracias al desarrollo de redes neuronales, big data, visión por computadora, asistentes digitales virtuales, aprendizaje automático y análisis predictivo (Flores et al., 2022), lo que resulta en la datificación y smartificación de la educación (González y Bonilla, 2022).

Desarrollo

1. Transformaciones más relevantes en la práctica de diseñadores

o instructores de contenidos de educación continua para adultos debido a la IA.

Recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje

Una de las transformaciones más notables en 2023 para diseñadores o instructores de educación continua para adultos, fue la automatización en la creación de recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje como: presentaciones, videos instruccionales e instrumentos de evaluación del aprendizaje.

Las presentaciones pueden crearse con inteligencia artificial generativa, por ejemplo, la plataforma tome (<https://tome.app/>) que funciona la generación de texto de chat gpt 3.5 (<https://chat.openai.com/>) y la generación de imágenes de Dall-e (<https://labs.openai.com/>), tan solo introduciendo el tópico general o específico del cuál deseemos tener una presentación y obtendremos el recurso visual en tan solo segundos, algo similar sucede con la plataforma gamma (<https://gamma.app/>) y la extensión de Google chrome SlidesAI.io (<https://www.slidesai.io/es>), estas soluciones aportan gran parte del contenido que pudiéramos requerir para el diseño de un recurso de este tipo, y decimos que gran parte, debido a que estas tecnologías aún están sofisticando sus resultados en función al entrenamiento que todos los días están recibiendo por parte de

los usuarios, es por eso que uno de los principios fundamentales para el uso de estas herramientas es que funcionan mejor cuando el quien las usa sabe del tema; de lo contrario, se corre el riesgo de presentar información sesgada o tergiversada.

Los videos instruccionales que convencionalmente conocíamos con humanos explicando algún contenido y que podía ser consultado de manera asincrónica por el aprendiz, ahora está siendo sustituido por avatares virtuales generados por IA, incluyendo guiones y discursos que simulan a un humano, algunas de las herramientas más populares en este aspecto son *synthesia* (<https://www.synthesia.io/>) y *studio did* (<https://studio.d-id.com/>). De igual manera, tenemos la posibilidad de generar en minutos videos a partir de un texto, con herramientas como *lumen 5* (<https://lumen5.com>) y *Fliki* (<https://fliki.ai/>).

En cuanto a los instrumentos de evaluación del aprendizaje como rúbricas, listas de cotejo o verificación y exámenes, están siendo generados por prompts de chat GPT (instrucción de texto que le damos a la IA), por ejemplo:

“Puedes hacer una rúbrica de evaluación sobre [producto de aprendizaje requerido al aprendiz] en una tabla que tenga cinco columnas. La primera columna debe tener los criterios de evaluación. Las cuatro

columnas siguientes se refieren al nivel de logro del estudiante, la segunda columna será el nivel completamente logrado (3 puntos), la tercera será el nivel de logrado (2 puntos), la cuarta será el nivel parcialmente logrado (1 punto) y la quinta será el nivel de no logrado (0 puntos), cada nivel de logro debe contener su descripción.”

Y se obtendrá una rúbrica altamente válida con información que en su mayoría podemos ocupar para el diseño instruccional de una experiencia formativa en educación continua para adultos.

Para otro tipo de instrumentos como exámenes podemos recurrir a herramientas de IA como la extensión de ChatGPT en Google Forms™, que es capaz de generar baterías de opción múltiple en segundos con tan solo sugerir un tópico.

Estas innovaciones para la generación de recursos didácticos pueden traducirse en ahorro de tiempo y costo para universidades, empresas edtech y equipos de capacitación en organizaciones, que más allá de una comodidad responde a la rapidez con la que ciertos tópicos o necesidades emergentes de formación están surgiendo actualmente.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

El fenómeno Chat GPT ha vuelto a

poner en primera plana a la IA, sobre todo influidas por su facilidad de acceso de las múltiples aplicaciones de esta herramienta destacando su potencia para generar textos que perfectamente podrían pasar por creaciones humanas (García, 2023), una de las aplicaciones en el contexto de la educación continua de adultos ha sido su capacidad para sugerir estrategias y actividades de enseñanza aprendizaje, como los que sugiere la UNESCO en su guía “Chat GPT e inteligencia artificial en la educación superior” (UNESCO, 2023):

ciones de CHAT GPT en educación superior [Resumen]. Chat GPT e inteligencia artificial en la educación superior. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa/PDF/385146spa.pdf.multi

Asimismo, los expertos o instructores de contenidos de educación continua deberían actuar como orientadores en el uso de prompts con un enfoque formativo en los aprendedores para obtener respuestas efectivas y de alto valor informativo, tales como:

a. Prompts secuenciales que buscan crear una progresión lógica en la conversación mediante la utilización de una secuencia de textos previos que permiten obtener una respuesta más elaborada y contextualizada.

Figura 1

Infográfico de las aplicaciones de chat GPT en educación superior. Imagen 1. UNESCO. (2023). Aplica-

Rol	Descripción	Ejemplo de aplicación
Motor de posibilidades	La IA genera formas alternativas de expresar una idea	Los estudiantes pueden escribir consultas en ChatGPT y utilizar la función Regenerar respuesta para examinar respuestas alternativas
Oponente socrático	La IA actúa como oponente para desarrollar ideas y argumentos	Los estudiantes pueden introducir mensajes en ChatGPT siguiendo la estructura de una conversación o debate. Los profesores pueden pedirles a los estudiantes que utilicen ChatGPT para preparar los debates
Coach de colaboración	La IA ayuda a los grupos a investigar y resolver problemas juntos	Trabajando en grupo, los estudiantes pueden utilizar ChatGPT para buscar información que les permita completar tareas y trabajos
Guía complementaria	La IA actúa como guía para navegar por espacios físicos y conceptuales	Los profesores y/o las profesoras pueden utilizar Chat GPT para generar contenidos para las clases/cursos (por ejemplo, preguntas de debate) y pedir consejos sobre como ayudar a las y los estudiantes a aprender conceptos específicos
Tutor personal	La IA orienta a cada estudiante y le da información inmediata sobre sus progresos	ChatGPT puede proporcionar comentarios personalizados a las y los estudiantes a partir de la información facilitada para ellos o por los profesores y/o las profesoras (por ejemplo, las notas de los exámenes)
Co-diseñador	La IA ayuda en todo el proceso de diseño	Los profesores pueden pedirle a ChatGPT ideas sobre el diseño o la actualización de un plan de estudios (por ejemplo, rúbricas para la evaluación) y/o centrarse en objetivos específicos (por ejemplo, como hacer que el plan de estudios sea más accesible)

Exploratorium	La IA proporciona herramientas para explorar e interpretar datos	Los profesores pueden proporcionar información básica a los estudiantes que escriben diferentes consultas en ChatGPT para saber más sobre el tema. ChatGPT puede utilizarse para apoyar el aprendizaje de idiomas
Compañero de estudios	La IA ayuda al estudiante a reflexionar sobre el material de aprendizaje	Los estudiantes pueden explicarle a ChatGPT su nivel de comprensión actual y pedir apoyo para estudiar el material. ChatGPT también podría utilizarse para ayudar a las y los estudiantes a prepararse para otras tareas (por ejemplo, entrevistas de trabajo)
Motivador	La IA ofrece juegos y retos para ampliar el aprendizaje	Los profesores y estudiantes pueden pedirle a ChatGPT ideas de cómo ampliar el aprendizaje de las y los estudiantes después de proporcionar un resumen del nivel actual de sus conocimientos (por ejemplo, cuestionarios, ejercicios)
Evaluador dinámico	La IA proporciona a los educadores un perfil de conocimiento actual de cada estudiante	Los estudiantes pueden interactuar con ChatGPT en un diálogo de tipo tutorial y, a continuación, pedirle a ChatGPT que elabore un resumen de su estado actual de conocimientos para compartirlo con su profesor y/o profesora para su evaluación

b. Prompt comparativo; busca que la IA compare dos o más cosas y/o situaciones para obtener resultados más específicos.

c. Prompt argumental; busca que la IA genere un argumento o posición clara y coherente sobre un tema en particular.

d. Prompt de perspectiva profesional, en el que la IA es requerida a adoptar el papel de un individuo o rol específico y describir un tema en un contexto dado. La utilización de prompts de perspectiva profesional se ha mostrado como una técnica efectiva para mejorar la calidad de las respuestas generadas por los sistemas de diálogo basados en modelos de lenguaje.

e. Prompts de (e) lista de deseos; son otra estructura comúnmente utilizada para obtener respuestas más específicas y relevantes de Chat GPT. Al proporcionar una lista de requisitos específicos que se desean cum-

plir, los usuarios pueden proporcionar información detallada sobre sus necesidades y preferencias, lo que permite a Chat GPT proporcionar una respuesta más precisa y enfocada. (Morales, 2023).

Adicionalmente ChatGPT puede ser utilizado para crear personajes virtuales y bots que interactúen con los aprendedores y proporcionen orientación y retroalimentación durante el juego o la simulación. Esto podría ayudarlo a aprender de manera más efectiva y a mantenerse motivado y comprometido con el proceso de aprendizaje (Ruiz, 2023).

Al respecto, vale la pena reflexionar en los siguientes cuestionamientos: ¿Qué haremos con el tiempo que nos ahorre la IA en la automatización de recursos, actividades, instrumentos de evaluación, así como los cambios en los contenidos? ¿potenciar otras habilidades extraordinarias? ¿generar más contenidos? ¿dedicar más tiempo a la profundización de

los tópicos? Sin duda hay mucho que responder y generar una nueva forma de crear experiencias memorables de aprendizaje en educación continua.

2. Transformaciones por IA en instituciones proveedoras de educación continua y organizaciones.

Según el World Economic Forum en su informe sobre el futuro de los empleos, aproximadamente la mitad de los adultos que actualmente están en el mundo laboral, necesitarán volver a capacitarse en los próximos cinco años. Esta misma situación, que está transformando los empleos, también puede proporcionar la clave para crear nuevos empleos y ayudarnos a aprender nuevas habilidades (World Economic Forum, 2020).

Es por esto que la IA puede ayudar a transformar la educación continua generando rutas de aprendizaje adaptativas, donde las personas aprendan lo que necesitan en el momento actual. Además, puede generar propuestas de aprendizaje organizacional personalizadas de manera automatizada y rápida. Esto implica la creación de rutas de aprendizaje para los colaboradores, teniendo en cuenta los puntos de dolor en la operación o estrategia de la organización (Portafolios de soluciones).

Rutas de aprendizaje adaptativo

La aplicación de la inteligencia artificial (IA) en plataformas digitales como las LMS o las basadas en aprendizaje autogestionado como SCORMS, ha revolucionado la personalización de la experiencia del usuario, ya que, mediante el análisis de datos y el aprendizaje automático, la IA se adapta de manera precisa a las necesidades y preferencias individuales de los usuarios, mejorando significativamente su experiencia. De este modo creamos una experiencia andragógica que se ajusta a las características individuales de los aprendedores, optimizando así su proceso de enseñanza y aprendizaje (Reyes, 2023).

Un ejemplo de lo anterior es la empresa de tecnología educativa Squirrel AI (<https://squirrelai.com/>), la cual, dentro de su experiencia inicial de aprendizaje, incluye navegar en contenido inicial y tópicos que la persona necesite aprender. Conforme avanza y proporciona datos sobre lo que está aprendiendo, el algoritmo genera paralelamente una ruta de aprendizaje específica con recursos acordes al estilo que mejor funcionan para el usuario. El aprendizaje es autogestionado, pero no significa que los expertos o instructores humanos ya no estén en el proceso, sí lo están, e intervienen cuando el aprendedor está estancado o tiene dudas frecuentes, es de-

cir, los humanos intervienen cuando hay que motivar u orientar a los participantes.

La IA puede ser especialmente útil en la personalización del aprendizaje y la adaptación a las necesidades individuales de cada estudiante (Lara et al., 2023). En apoyo a la personalización, existen herramientas de inteligencia artificial (IA) que se han utilizado para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, creando escenarios de trabajo de acuerdo con las particularidades de cada estudiante, como es el caso de Adaptive Release®. Estas herramientas de apoyo sirven para reconocer patrones en los datos y crear reglas basadas en grandes cantidades de información, que no pueden procesarse de forma manual (Parra, 2022).

Una adecuada evaluación permite estimar el rendimiento del aprendiz para asumir la construcción de nuevos conocimientos (Rodríguez et al., 2022). Las analíticas de aprendizaje y la minería de datos educativos aprovechan la recopilación de datos para crear nuevos modelos que fomenten el aprendizaje de los estudiantes, a través de procesos algorítmicos, que se pueden encontrar en plataformas de e-Learning como Canvas, Moodle, Sakai o Blackboard, entre otras (Giró y Sancho, 2022).

Los procedimientos clásicos de eva-

luación de la enseñanza son efectivos para examinar la conducta de los estudiantes, sin embargo, la IA va más allá. La IA posibilita que las instituciones educativas sean más competitivas y brinden una enseñanza de alta calidad (Acurio et al., 2022).

Propuestas de aprendizaje organizacional a la medida (Portafolios inteligentes de soluciones).

Las universidades, empresas de soluciones educativas (edtech) y equipos de formación de organizaciones, deberían tener claro que la personalización del aprendizaje es una necesidad, más que una opción, debido a que las personas (y sobre todo los millennial y centenials) requieren de una formación concreta, práctica e inmediatamente aplicable para que estas soluciones sean efectivas y motivadoras (Alles, 2019).

En este sentido la IA puede ayudarnos en el contexto de la educación continua de adultos a automatizar este tipo de propuestas de formación, tomando como base; tendencias, historiales de datos y características del contexto de la organización, pero sobre todo de indicadores cuantitativos y cualitativos del desempeño de los colaboradores, permitiendo adaptar contenidos e incluso gamificarlos, esto puede dar grandes posibilidades de éxito de un modelo de gestión de forma-

ción organizacional (Peñalva, 2029).

Lo anterior puede articularse con herramientas de IA que han ido cobrando cada vez más relevancia en la toma de decisiones gerenciales. Estas tecnologías se han convertido en herramientas fundamentales para las organizaciones que buscan mejorar su eficiencia y efectividad, y para aquellas que desean mantenerse competitivas en un mundo cada vez más cambiante y exigente (Córdova, 2023).

Los datos generados por el desempeño por los colaboradores de una organización junto con planes de formación adaptativos y automatizados, puede dar paso a la reformulación de estrategias comerciales y estratégicas más eficaces (Jaime, 2022).

3. Impacto de la IA en aprendedores adultos de educación continua

Nuevas formas de autogestionar el conocimiento.

La educación continua dista de muchas prácticas de la educación tradicional, usualmente se genera mientras el aprendedor tiene una jornada laboral o familiar, por lo que debe ser flexible y sustentable, es por eso que la forma en la que consulta información o resuelve retos es en horarios generalmente asincrónicos.

Ante esto, los tutores virtuales inteligentes o también llamados chatbots están tomando relevancia en la resolución de dudas en cualquier horario, desde dispositivos móviles, son sistemas de aprendizaje adaptativo/personalizado o sistemas de recomendación. Varios estudios metaanalíticos han demostrado la eficacia de los sistemas de tutoría inteligente para promover los resultados del aprendizaje (Castaneda, 2023). Incluso evolucionándolos para que no solo respondan a preguntas concretas sobre los tópicos de su interés, sino también considerar aspectos emocionales del participante (Toalá, 2022).

Con los tutores virtuales basados en IA, el aprendedor tiene disposición las 24 horas del día para poder consultar, incluso conversar con su tutor virtual, atenderlo y escucharlo debidamente (Vidal, 2022).

Adecuaciones para demostrar el desplazamiento de competencias.

El factor ético ha resultado un aspecto fundamental en el tema del uso de la inteligencia artificial generativa, por lo que uno de los riesgos en el ámbito de la formación y la educación continua consiste en presentar evidencias de aprendizaje hechas por IA diciendo que fueron hechas por la persona misma. En por esto que, una de las transformaciones para aprendedores consiste

en desarrollar aspectos de alfabetización digital respecto a esta tecnología, por ejemplo:

- Citar el uso de una IA, siempre que sea un apoyo y no un coautor.
- Usar prompts efectivos y de valor educativo
- Usar estas herramientas solo si es necesario
- Hay que considerar que la información que le proporciona la IA tiene posibilidades de no ser fiable y consultar otras fuentes de información.

Prácticas exitosas

La adopción de la IA representa un gran desafío para todos los actores involucrados en los procesos educativos, sin embargo, trae consigo amplios beneficios educativos (Tito, 2023). A continuación se muestran algunos proyectos desarrollados en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey:

- El HUB IA, un ecosistema de Inteligencia Artificial que permita el desarrollo de proyectos, incubación de empresas de base tecnológica y capacitación para organizaciones. Tiene como socios a firmas tecnológicas como Amdocs, IBM, Intel, Sparkcognition, Tata Consultancy Services y WizeLine de parte del sector privado. De parte del sector académico

contará con socios como Berkeley Universidad de California, el Instituto de Tecnología de Beijing (BIT), el Instituto Nacional de Investigación en Informática y Automatización (INRIA) de Francia y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Roastbrief, 2020).

- Se crearon tableros en la plataforma LMS que permiten a profesores y directivos identificar algunos riesgos en el aprendizaje (El Economista, 2021).
- Salas inteligentes, como la sala Hall Immersive Room. Mediante inteligencia artificial se analizan los rostros de los aprendedores en busca de factores clave para la educación, en modalidad presencial, en línea o híbrida, como son los estados cognitivos-afectivos. Se genera un dashboard al profesor con información del grupo en general, que le permitirá, en tiempo real, reenfocar la instrucción para tener el impacto que se busca en la dinámica de clase (Mosaico Tec, 2022).
- Estrategia institucional de aprendizaje adaptativo (CONNECTA, 2022).
- Chatbot para el aprendizaje, analíticas para la personalización del aprendizaje. (CONNECTA, 2022).
- Despliegue de recursos formativos

vos para instructores y docentes con énfasis en temas de inteligencia artificial generativa en temas de enseñanza y aprendizaje (CEDDIE, s.f.).

- En educación continua del Tecnológico de Monterrey, se están desarrollando tecnologías basadas en machine learning e inteligencia artificial como es el caso del prototipo denominado i-portafolio que busca automatizar la generación de soluciones de aprendizaje para organizaciones que buscan transformar el talento de las personas en diferentes competencias o necesidades específicas de formación empresarial; esto permitirá generar un mayor impacto y acelerar el despliegue de estrategias de desarrollo de habilidades emergentes en el contexto organizacional.
- En 2022 se creó la plataforma de aprendizaje autogestionado The learning gate® que ha permitido que personas y organizaciones logren potenciar las competencias de sus colaboradores en temas relacionados a transformación digital y liderazgo, en dicha plataforma se estará aprovechando los flujos de información relacionados al aprendizaje de los participantes para crear analíticas que permitan generar estrategias de aprendizaje adaptativo. Dicho de otro modo, es una forma en la que la que algoritmos de auto-

matización pueden crear metas andragógicas más precisas.

Conclusiones

La inteligencia artificial generativa está acelerando la transformación de la educación continua con cada uno de los actores de este proceso:

1. **Instructores o expertos:** automatización para la creación de presentaciones, videos instruccionales con avatares y el diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje.
2. **Universidades y organizaciones:** mediante algoritmos de IA podemos crear propuestas de soluciones de aprendizaje personalizadas que, junto con datos de la organización, puedan generar valor para la productividad de los colaboradores (portafolios inteligentes). Asimismo, la incorporación de aprendizaje adaptativo en plataformas LMS o de aprendizaje autogestionado.
3. **Aprendedores:** nuevas formas de autogestionar el conocimiento y realizar adecuaciones para la demostración del desplazamiento de competencias.

La inteligencia artificial tiene amplias posibilidades de generar valor en la educación continua, siempre que exista cohesión entre los acto-

res educativos y una visión de innovación para aprender de los aciertos y errores que su implementación requiera. Hay retos como la regulación de sesgos y márgenes de error en la información que proporciona. Por esto, es importante hacer uso de estas herramientas con un amplio sentido crítico y en los momentos convenientes para su uso.

Referencias

- Alles, M. (2019). Formación, Capacitación, Desarrollo-Volumen 1: Diseñar, planificar e implementar actividades formativas efectivas y eficaces mirando al 2030/2040 (Vol. 1). Ediciones Granica.
- Álvarez-Arregui, E., Menéndez-Menéndez, L., Martínez-Cue, M. M. Á., & Arreguit, X. (2022). Educación Continua como Derecho Universal para Adaptarse a un Entorno Laboral en Cambio Acelerado. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1(5), 45-67.
- Acurio, W. P. P., Cuchi, W. C. C., Castro, D. J. N., & Zamora, L. E. M. (2022). Implementación de la Inteligencia Artificial (IA) como Recurso Educativo. *RECIMUNDO*, 6(2), 402-413
- Córdova, E. C., Hernández, W. G., Quevedo, A. M., & Sánchez, I. T. (2023). La inteligencia artificial y automatización en la toma de decisiones gerenciales.
- Castaneda, A. U. (2023). Un viaje hacia la inteligencia artificial en la educación. *Realidad y Reflexión*, (56), 121-136.
- CEDDIE (s.f.) Enseñar y aprender con Inteligencia Artificial (IA). <https://ceddie.tec.mx/es/enseñar-y-aprender-con-inteligencia-artificial-ia>
- CONECTA. (2023, 5 de junio). Hace Tec programa piloto integrando herramientas de IA en clases [Comunicado de prensa] <https://conecta.tec.mx/es/noticias/nacional/educacion/hace-tec-programa-piloto-integrando-herramientas-de-ia-en-clases>
- CONECTA. (2022, 26 de octubre). TEC premiado por innovar procesos con inteligencia artificial [Comunicado de prensa] <https://expansion.mx/tecnologia/2022/06/06/tec-de-monterrey-atiende-a-los-estudiantes-mediante-ia>
- CONECTA. (2022, 1 de mayo). Conoce las iniciativas de innovación educativa en el Tec de Monterrey [Comunicado de prensa] <https://mosaico.tec.mx/es/noticia/conoce-las-iniciativas-de-innovacion-educativa-en-el-tec-de-monterrey>
- De La, E. C. I. L., & Vidal, S. N. A. (2022). Educación artificial. *Desafíos*, 13(1), 55-61
- Expansión. (2022, 6 de junio). TEC de Monterrey atiende a los estudiantes mediante IA [Comunicado de prensa] <https://expansion.mx/tecnologia/2022/06/06/tec-de-monterrey-atiende-a-los-estudiantes-mediante-ia>
- El Economista. (2021, 22 de julio). Inteligencia Artificial es indispensable para la digitalización en Nuevo León: Tec de Monterrey [Comunicado de prensa] <https://www.eleconomista.com.mx/estados/Inteligencia-Artificial-es-indispensable-para-la-digitalizacion-en-Nuevo-Leon-Tec-de-Monterrey-20210721-0114.html>
- EDUCACIÓN 3.0 (s.f.) La Inteligencia Artificial puede identificar las dificultades de un alumno desde principio de curso <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/inteligencia-artificial-alumnos/#Han-trabajado-durante-cinco-anos-en-un-modelo-matematico-apoyado-en-Inteligencia-Artificial-que-permite-identificar-a-principio-de-curso-como-lo-hara-un-alumno>
- Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4).
- Flores, F. A. I., Sanchez, D. L. C., Urbina, R. O. E., Coral, M. Á. V., Medrano, S. E. V., & Gonzales, D. G. E. (2022). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 353-372.

Referencias

- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279-e31279
- González, R. A. G., & Bonilla, M. H. S. (2022). Educación e Inteligencia Artificial: Nodos temáticos de inmersión. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (82), 59-77.
- Giró Gràcia, X., & Sancho Gil, J. M. (2022). La Inteligencia Artificial en la educación: Big data, cajas negras y solucionismo tecnológico.
- Jaime, J. M. (2022). Big Data e inteligencia artificial para la innovación en el management (Bachelor's thesis).
- Lara, R. A. M., Criollo, L. R. S., Calderón, C. J. C., & Matamba, B. E. B. (2023). La inteligencia artificial; análisis del presente y futuro en la educación superior.: Artificial intelligence; analysis of the present and future in higher education. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 4(1).
- Morales-Chan, M. A. (2023). Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza.
- Mosaico Tec. (2022, 3 de agosto). Inteligencia artificial: una revolucionaria iniciativa de innovación educativa [Comunicado de prensa] <https://mosaico.tec.mx/es/noticia/inteligencia-artificial-una-revolucionaria-iniciativa-de-innovacion-educativa>
- Parra-Sánchez, J. S. (2022). Potencialidades de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: Un enfoque desde la personalización. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 14(1), 19-27.
- Peñalva Rosales, L. P. (2019). Instrumentos de la Inteligencia Artificial para la adquisición y gestión del conocimiento. ¿capaces de apoyar el aprendizaje organizacional?. *Administración Y Organizaciones*, 7(13), 53-67. Recuperado a partir de <https://rayo.xoc.uam.mx/index.php/Rayo/article/view/260>
- Reyes, N. S. (2023). Uso de la inteligencia artificial en la personalización de la experiencia del usuario en plataformas digitales. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 1190-1206.
- Ruiz-Miranda, E. (2023). La revolución de la inteligencia artificial en la educación: una reseña de ChatGPT. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(1), 156-160.
- Roastbrief. (2020, 4 de julio). Tec de Monterrey crea primer Hub de Inteligencia Artificial en México; inicia con proyecto de impacto social en Jalisco [Comunicado de prensa] <https://roastbrief.com.mx/2019/11/tec-de-monterrey-crea-primer-hub-de-inteligencia-artificial-en-mexico-inicia-con-proyecto-de-impacto-social-en-jalisco/>
- Rodríguez, A., Lucas, H. B. D., Mero, C. J. Á., Pisco, R. J. L., & Castro, F. I. G. (2022). Método computacional de recomendación sobre la evaluación del aprendizaje bajo el paradigma constructivista. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 15(1), 178-187.
- Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido.
- Toala Dueñas, R. A. (2022). Tutoría inteligente para mejorar los resultados de aprendizaje: un enfoque en inteligencia ambiente. Disponible en: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/77477>
- Tito, L. P. D. (2023). Inteligencia artificial aplicada al sector educativo. *Revista Gianmarco*, 1(1), 1190-1200.
- World economic forum (2020). The Future of Jobs Report 2020, <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full>

RECLA

Red de Educación Continua
de Latinoamérica y Europa



© Todos los derechos reservados – RECLA 2023 – Está totalmente prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la revista, sin el consentimiento previo explícito de los autores.