

TENDENCIAS

Revista de la Universidad Blas Pascal

“La Educación Continua”

-  **La Educación Continua como instrumento de desarrollo en el siglo XXI**
Ana Rosa Velazco Lozada
-  **Proyecto TRALL: una oportunidad para la reflexión y la construcción de perspectivas de lifelong learning en universidades latinoamericanas**
Maurizio Betti
Ivo Giuseppe Pazzagli
-  **Factores clave de éxito en la educación continua**
Pau Verrié
-  **El papel formador de las instituciones educativas**
Ezequiel Jaimes Figueroa
Pedro Hernandez Santiago
-  **La Universidad Corporativa**
Marco Lorenzatti
-  **¿Cómo aprende una organización?**
Ernesto Gore
-  **Modelos de acreditación internacional para actividades de educación continua e idiomas**
Gabriel Jaime Salazar Martínez



UNIVERSIDAD BLAS PASCAL

UBP

Saber y Saber Hacer.

TENDENCIAS

Revista de la Universidad Blas Pascal

"Tendencias. Revista de la Universidad Blas Pascal", se edita a partir del primer semestre del año 2007, en lugar de la "Revista Científica de la Universidad Blas Pascal", que se publicó con ese nombre hasta 2004.

La nueva revista responde a una idea renovada y actual de lo que puede ser hoy una publicación universitaria. Buscando ofrecer una lectura ágil y actualizada, recepta artículos más bien breves y claros, escritos por especialistas y académicos que conocen a fondo sobre lo que escriben y tienen una visión de hacia dónde se dirige la disciplina que cultivan o la problemática que tratan, así como capacidad de reflexionar y hacer reflexionar sobre ello.

La revista se propone llegar al mundo de los universitarios, pero también a los profesionales, a los empresarios y a otras personas con inquietudes, que necesitan contar con análisis fundados y opiniones informadas, interesados todos en conocer de buena fuente cuáles son las nuevas tendencias que se perfilan y sobresalen en las problemáticas, campos disciplinarios o desarrollos científicos y tecnológicos de que se ocupe la revista.

Aparece dos veces por año y cada número está consagrado a un tema o problemática específica. Los artículos que los abordan se basan en investigaciones concretas, de las que se da cuenta de modo resumido y claro, haciendo ver sus implicaciones y perspectivas, o bien pueden ser expresión de una opinión calificada a partir de estudios u observaciones más generales.

La Dirección de la revista encomienda la preparación de cada número a un "editor", especialista en el área a la cual ese número está dedicado, quien acuerda con el Comité de Dirección de la revista la estructura temática y características de la entrega y solicita los artículos y colaboraciones que crea conveniente, controlando, previa lectura y selección de los mismos por un referato y por el Comité de Dirección, el posterior trabajo de edición.

Además de las colaboraciones solicitadas específicamente para cada número, la Revista puede incluir también textos que resuman trabajos de tesis u otras investigaciones, reseñas de libros, así como artículos publicados en otras lenguas que se crean interesantes, luego de traducidos y convenida su reproducción con los titulares de la propiedad intelectual, siempre que respondan, en todos los casos, al perfil y características editoriales de la revista.

"Tendencias" aspira a ser, así, un medio apropiado para que los académicos hagan llegar a un público calificado y amplio, una versión entendible y reflexiva de su trabajo en la Universidad.



:: Comité editorial.

Director

Guillermo Carlos Ford

Comité editor

Marta Graciela Erramouspe de Pilnik

Néstor Oscar Pesciotta

Diego Schmukler

Carlos Hugo Prósperi

Editor del presente número

Marco Lorenzatti

Diseño y diagramación

Mauricio Tagliavini

Equipo de Difusión Interna

Reconocimientos

El Comité Editorial agradece especialmente a todas aquellas personas que han colaborado con esta publicación, tanto a los que han remitido gentilmente sus trabajos, como a los que han asumido las tareas de análisis y referato de los mismos.

*Una mención especial a Catalina Rodríguez
Secretaría Ejecutiva de RECLA*

Tendencias. Revista de la Universidad Blas

Pascal es una publicación semestral de la UBP.

*Av. Donato Álvarez 380, Argüello - Córdoba.
Argentina.*

Tel. 0351 414-4444 int. 250

e-mail. gford@ubp.edu.ar

ISSN 1851-6793

Indexada en **Latindex**

Tendencias. Revista de la Universidad Blas

Pascal, no asume responsabilidad alguna por las opiniones vertidas en los artículos firmados.

:: Sumario.

La Educación Continua como instrumento de desarrollo en el siglo XXI

Ana Rosa Velazco Lozada

03

Proyecto TRALL: una oportunidad para la reflexión y la construcción de perspectivas de lifelong learning en universidades latinoamericanas

Maurizio Betti - Ivo Giuseppe Pazzagli

07

Factores clave de éxito en la educación continua

Pau Verrié

15

El papel formador de las instituciones educativas

Ezequiel Jaimes Figueroa -

Pedro Hernandez Santiago

21

La Universidad Corporativa

Marco Lorenzatti

27

¿Cómo aprende una organización?

Ernesto Gore

33

Modelos de acreditación internacional para actividades de educación continua e idiomas

MSc Gabriel Jaime Salazar Martínez

37



Educación Continua

Las nuevas demandas de la sociedad, de la industria y de los gobiernos han ido transformando, de manera sostenida, la misión y las funciones de las universidades e instituciones de educación superior. Los cambios están siendo tan profundos y acelerados que la actual universidad es un lugar muy diferente al de años anteriores.

Las instituciones de educación superior debieron ampliar su oferta educativa, diversificar ampliamente las tareas institucionales, incrementar la movilidad estudiantil y el intercambio de docentes e investigadores, realizar procesos de evaluación y acreditación, cooperar estrechamente con otras universidades e instituciones del sistema educativo, siempre respetando las necesidades futuras de la sociedad y la inserción social, científica y laboral de sus egresados.

En este contexto, la Educación Continua florece como un motor que le imprime a las universidades la flexibilidad y agilidad necesarias para reaccionar de manera oportuna con propuestas de formación ajustadas a dicha vorágine de cambios.

Sin pretender abarcar la totalidad de la problemática, ni mucho menos, esta publicación realiza un recorrido presentando el punto de vista de profesores y funcionarios de universidades de Europa y Latinoamérica sobre algunos temas centrales de la Educación Continua.

Ana Rosa Velazco Lozada, de la Pontificia Universidad Católica de Perú, aporta una visión sobre el contexto donde actúa la educación continua, algunos de sus roles y claro, los retos más importantes. A continuación Ivo Pazzagli y Maurizio Betti de la Universidad de Bologna (Italia) nos acercan la descripción de un ambicioso proyecto que están liderando (proyecto TRALL) el cual pretende establecer una red entre universidades europeas y latinoamericanas con particular atención a promover el potenciamiento de las universidades latinoamericanas en la definición de políticas y procesos adecuados de lifelong learning.

Pau Verrié, de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona, España) sostiene enfáticamente que los Centros de Educación Continua son y lo serán de modo más determinante en los próximos años, uno de los factores decisivos de diferenciación y prestigio de las universidades e instituciones de las que forman parte; y nos ofrece una serie de recomendaciones presentadas como “factores claves de éxito”.

Si hablamos de educación es insoslayable la referencia a uno de los actores fundamentales del proceso: el docente. Ezequiel Jaimes Figueroa y Pedro Hernandez Santiago, de México, nos ofrecen su punto de vista sobre el papel del docente en la calidad del proceso formativo y una serie de condiciones necesarias para lograr formación útil, social y productiva.

Seguidamente nos adentramos en la problemática de la educación y el aprendizaje en las organizaciones. En primer lugar explorando algunas ideas que presento sobre el concepto de “La Universidad Corporativa” y luego recibiendo la aguda visión sobre “cómo aprende una organización” de un maestro y amigo, Ernesto Gore, de la Universidad San Andrés de Argentina.

Finalmente, Gabriel Jaime Salazar Martínez, de la Universidad EAFIT de Colombia, presenta un riguroso análisis de algunas de opciones y criterios de acreditación de la calidad específicos para centros de Educación Continua.

La Educación Continua es una problemática muy especial dentro del sistema de educación superior. Lo que presentamos aquí, es una pequeña muestra del trabajo de profesores, universidades, redes y asociaciones enfocadas en el tema y abocadas a delimitar su alcance, identificar buenas prácticas de docencia, encontrar mecanismos específicos de gestión, acreditar calidad de los procesos y “productos”, entre otras acciones.

Solo queda agradecer de manera especial a cada uno de los colaboradores que aportaron artículos y reconocer de manera enfática a RECLA (Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa) su dedicación y apoyo para que esta publicación hoy esté en sus manos.

Los invito a compartir los artículos a partir de la siguiente página ■

*Marco Lorenzatti **

RECLA

Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa

Este número se ha editado con la colaboración de RECLA

* Secretario de Educación Continua de la Universidad Blas Pascal



La Educación Continua como instrumento de desarrollo en el siglo XXI

Ana Rosa Velazco Lozada *

Se debe concebir la Educación Continua como un modelo no solo de formación, sino también de investigación y de responsabilidad social ante la sociedad sea cualquiera el campo en donde se presente, lo que promueve un compromiso mayor con la sociedad y por ende una menor posibilidad de presentar un conflicto de intereses con el entorno.

Should conceive of Continuing Education as a model not only training but also research and social responsibility to society in any field where present, which promotes a greater commitment to society and therefore less chance of present a conflict of interest with the environment.

Palabras clave:

Educación continua – investigación – responsabilidad social – empresa – desarrollo.

Keywords:

Continuing education – research – social responsibility – company – social environment.

La **educación continua** la entendemos como la formación a lo largo de toda la vida y en distintas etapas del conocimiento, desde la educación básica hasta la de mayor especialización, entendiéndose la que empieza en la edad pre – escolar, hasta los post grados, re – entrenamientos, calificaciones y autoeducación, lo que permite al ser humano a través de la capacitación constante mejorar su calidad de vida y además con ello también mejorar su desempeño laboral. No debemos restringir el concepto de educación continua solo al espectro de actividades vinculadas a la academia.

La **diferenciamos de la educación permanente** que básicamente esta constituida por el núcleo natural de la sociedad es decir -la familia- la Iglesia, los clubes entre otros.

En las últimas décadas, para ser más exactos a finales del siglo XX se ha podido apreciar una tercera revolución industrial en donde los avances científicos y tecnológicos han marcado cambios significativos para la humanidad.

Esta explosión tecnológica ha permitido un reto adicional al ser humano, la globalización de las comunicaciones y la apertura a todos los niveles del conocimiento de la información que en algunos casos estaba reservada para un grupo determinado de élite tanto cultural como económicamente.

Los cambios que se han dado en los últimos tiempos, facilitan el acceso a la capacitación, actualización, especialización y perfeccionamiento en las distintas áreas del conocimiento, lo que a su vez, ha permitido una serie de transformaciones sociales, económicas y culturales que cambiarán a futuro dramáticamente nuestra concepción de aprendizaje y de formación como la hemos trabajado en los últimos cuarenta años.

La educación es un motor de la economía en la medida que es el instrumento que marca el desarrollo o el estancamiento en un país y sus posibilidades de mejorar en el futuro. Lo interesante de la educación continua es que puede ser el modelo de despegue de todos los modelos políticos, económicos, y culturales que puedan marcar la diferencia de un país que quiere potenciarse o de lo contrario puede estancarse como nación.

Si bien en un primer momento, la inversión en la educación puede tratarse de un intangible que no es valorado en toda su dimensión en políticas de Estado, es el instrumento por el cual un país se hace sostenible en el tiempo y en el espacio.

En la actualidad la educación continua puede ser el motor de cambio de un país en el corto plazo en tanto la capacitación a “la medida” puede marcar la diferencia para mejorar la produc-

*Directora del Centro de Educación Continua de la Pontificia Universidad Católica del Perú y actual Presidenta de RECLA – Red de Educación Continua de América Latina y Europa. Contacto: avelazco@puccp.edu.pe

:: La Educación Continua como instrumento de desarrollo en el siglo XXI

ción y especialización que es necesaria en determinados sectores de la economía de un Estado.

Tenemos que tener en cuenta que los factores que son herramientas fundamentales en materia de educación continua que coadyuvan para ser un instrumento de servicio educativo a todos los actores de la sociedad son: la flexibilidad, puede ser aplicada a distinto tipo de público, la materia de estudio puede ser diversa y de vanguardia, el nivel de educación puede ser aplicado desde el formativo hasta el de alta especialización, las materias de estudio en la medida que son actuales prácticas pueden implementarse en el mundo laboral, los programas de estudio pueden ser de diversos tipos: presencial, a distancia o con modelos combinados de última tecnología.

Lo interesante y desafiante del modelo de educación continua impartido por distintas instituciones educativas que pueden ser universitarias o no es que por la variedad, calidad y nivel académico se van ajustando a la propia demanda del mercado no solo local, sino nacional e internacional.

Tenemos que indicar que la educación continua universitaria, que en cierta medida es la que mantiene el estándar de calidad necesario para ser un motor de cambio en el desarrollo de la sociedad en sus distintos campos -políticos, económicos, culturales, tecnológicos, militares, entre otros- permite que marque las pautas para que se desarrollen modelos en otros sistemas educativos paralelos, tales como empresas, cámaras de comercio, y otras instituciones que por su naturaleza no están involucradas en la educación pero que la consideran como un elemento indispensable de cambio.

Para un futuro cercano por no decir inmediato, la educación continua universitaria tendrá que ser primer instrumento de avanzada para poder promover la movilidad no solo física sino también virtual en el campo laboral no solo local sino también nacional e internacional. Las certificaciones en donde se acredite el conocimiento y las habilidades del ser humano tendrán que ir acompañadas con las constantes evaluaciones de resultados en los procesos que se les encomiende.

El reto de la educación continua universitaria está en ser el espacio de integración entre la educación universitaria convencional y los desafíos que implica trabajar con la empresa, la sociedad y sobre todo con que pueda y deba ser un instrumento de apoyo y ayuda en las grandes transformaciones drásticas y cambios que se presenta en los distintos sectores, que por su rapidez de adaptación puede provocar efectos en cascadas en distintos bloques regionales sobre todo en las naciones emergentes como las de América Latina y de Asia Pacífico.

La ventaja de la educación continua es que por su naturaleza y dinámica puede adaptarse en su preparación en distintos escenarios geográficos y a su vez es una herramienta en el mercado laboral para la adaptación de distintos grupos humanos que pueden mejorar su calidad de vida tanto personal como laboral.

La rapidez de las transformaciones del conocimiento permite que a través de la educación continua se pueda "saltar" todos los procesos educativos "tradicionales", que presentan nuevos paradigmas que puedan quebrar los que estaban desactualizados o que no se adecuen a los nuevos



desafíos que se presentan en distintos campos políticos, sociales, económicos entre otros.

La educación continua en sus distintos niveles, tipos y formas permite democratizar la educación y hacerla más asequible a la población de distintos estratos socio económicos y culturales.

Adicionalmente la educación continua puede ser y debe ser un instrumento para el desarrollo y la seguridad nacional en la medida que la educación como instrumento de cambio y mejora puede y debe ser usado por todos los sectores productivos del país; entendido esto como un factor que se debe tener como máxima premisa para el bienestar del ser humano de manera integral.

Es interesante observar que las últimas décadas los procesos de movilidad regional y mundial han creado vacíos en la integración de las sociedades, por lo que para que se puedan adaptar o integrar es necesario recurrir al aspecto cultural y educativo.

Para estos efectos el primer instrumento que se utiliza es la educación continua impartida en el lugar de destino -lugar de residencia- o del lugar del migrante. El carácter formativo, de actualización o especialización de la institución educativa permite que la educación continua sea el primer y a veces el único instrumento de contacto que tenga el usuario. Para estos casos, la propia dinámica de la educación continua permite la adaptación personal a la medida del usuario respondiendo a sus características y requerimientos personales.

También es necesario indicar que la educación continua tiene como reto estrechar los vínculos entre universidad – sociedad, pues constituye un elemento estratégico para el desarrollo económico y social de una comunidad o país; por ello sin olvidar a los menos favorecidos en donde la respuesta efectiva es la denominada responsabilidad social en educación continua que en otros contextos más amplios puede y debe ser incluida en la Acción Social.

Se debe concebir la Educación Continua como un modelo no solo de formación, sino también de investigación y de responsabilidad social ante la sociedad sea cualquiera el campo en donde se presente, es decir directamente trabajando con instituciones religiosas, o con instituciones que tienen un alto compromiso social o indirectamente a través de instituciones tanto públicas (Estado) o como empresas en donde la responsabilidad social empresarial es reconocida como una forma de vida responsable y comprometida con

el entorno en donde se desarrolla y desenvuelve, lo que promueve un compromiso mayor con la sociedad y por ende una menor posibilidad de presentar un conflicto de intereses con el entorno, ejemplo de ello lo tenemos con empresas mineras, y de energía.

Se puede también la oportunidad que brinda la educación continua al propiciar la divulgación de nuevos conocimientos y de proyectos creativos que pueden realizarse en base al concurso de diversas disciplinas motivando el conocimiento transversal como un aporte más de esta modalidad educativa, se han dado exitosas experiencias a través de la gastronomía, educación ambiental entre otras.

Tenemos que indicar que la educación continua se presenta como un soporte en momento de “crisis coyunturales” porque puede darse una demanda de actualización y o especialización para insertarse o reinsertarse en el mercado laboral. En el caso de “crisis estructurales”, la educación continúa es un instrumento para la capacitación en materias puntuales necesarios para mantenerse en el puesto de trabajo y mejorar el desempeño laboral.

En conclusión podemos decir que la educación continua desde sus tres tipos de fundamentos: filosóficos, socioeconómicos y políticos es el **“sistema de los sistemas educativos”** al ser integrador, flexible, dinámico, democratizador, continuo, y sobre todo porque permite **adaptarse al conocimiento ad hoc y necesario a cada persona** para alcanzar el bienestar y poder así conseguir su **máxima felicidad** ■





Proyecto TRALL: una oportunidad para la reflexión y la construcción de perspectivas de lifelong learning en universidades latinoamericanas

Maurizio Betti * - Ivo Giuseppe Pazzagli **

Con este artículo se quiere presentar el proyecto TRALL⁽¹⁾. Proyecto financiado por el programa ALFAIII de la Comisión Europea, que ve involucradas a varias instituciones académicas latinoamericanas y europeas, para la promoción y el desarrollo del Lifelong Learning (Aprendizaje Permanente)⁽²⁾. Los objetivos y las modalidades de organización del proyecto vienen brevemente descritos y como elementos a fundamento del proyecto, se da una caracterización del concepto de Lifelong Learning, y se presentan algunos análisis y reflexiones acerca de la relación entre éste y las Instituciones de Educación Superior. La importancia de la constitución de un itinerario reflexivo compartido entre las instituciones de ambas regiones es remarcada como un factor de éxito en el logro de los objetivos propuestos.

This article is to present the project Trall. Project funded by the European Commission ALFAIII, which is involved in several Latin American and European academic institutions for the promotion and development of Lifelong Learning (Lifelong Learning). The objectives and organizational aspects of the project are briefly described as foundation elements of the project, gives a characterization of the concept of Lifelong Learning, and provides some analysis and reflections about the relationship between it and the Institutions of Higher Education. The importance of the constitution of a reflective journey shared between institutions of both regions is highlighted as a success factor in achieving the objectives.

Palabras clave:

Aprendizaje permanente – educación superior – proyecto Trall – Comisión europea.

Keywords:

Lifelong Learning - Higher Education - Trall project - European Commission.

Introducción

Lifelong learning es seguramente un concepto muy in auge en estos últimos años especialmente en Europa siendo el centro de declaraciones, programas y proyectos de la Comisión Europea. Es alrededor de este concepto que se está desarrollando en el marco del programa ALFA III de la Comisión Europea el proyecto TRALL, Transatlantic Lifelong Learning: Rebalancing Relations. Proyecto del cual presentamos en esta oportunidad algunos elementos de fundamento y de organización, iniciando con la caracterización del concepto de “Lifelong Learning”.

Lifelong learning

En las últimas dos décadas ha aparecido el término Lifelong learning, manteniendo una continuidad y, al mismo tiempo, marcando diferencias

con tradiciones formativas anteriores, como es la llamada Educación de Adultos.

La educación de adultos tiene, en Europa, una historia que remonta al comienzo del siglo XIX consecuentemente a la cultura iluminista y coherentemente con los valores del progreso y de la igualdad social propios de las ideas socialistas, que identificaban en el conocimiento un factor de desarrollo y emancipación de los trabajadores. Ejemplo de ello son las experiencias inglesas de Nicolai Frederick Grundtvig en Dinamarca y de las universidades populares en Inglaterra (Casadio y Giovannini, 2009). Posteriormente la alfabetización y la educación de adultos vienen identificadas como desafíos mundiales ya a mitad del siglo pasado cuando en 1949 la UNESCO inaugura la primera conferencia mundial sobre la formación de adultos. Estas conferencias han seguido con una cadencia poco más que decenal,

* TRALL Project Manager. Universidad de Bolonia, Facultad de Ciencias de la Formación. Contacto: maurizio.betti4@unibo.it

** Coordinador científico Proyecto TRALL. Universidad de Bolonia, Facultad de Ciencias de la Formación. Contacto: ivogiuseppe.pazzagli@unibo.it

¹ Transatlantic Lifelong Learning: Rebalancing Relations. Proyecto financiado en el marco del Programa ALFA III de la Dirección General Desarrollo y Cooperación – EuropAid. Contrato n° DCI-ALA/19.09.01/10/21526/245-361/ALFA III (2010) 37

² El proyecto TRALL es liderado por la Universidad de Bolonia, Italia, cuyo responsable científico es el Decano de la Facultad de Ciencias de la Formación, Prof. Luigi Guerra.

:: Proyecto TRALL: una oportunidad para la reflexión y la construcción de perspectivas de lifelong learning en universidades latinoamericanas

llegando hasta 2009 en Brasil con la CONFINTEA VI (UNESCO, 2009). Sin embargo es con la introducción del concepto de Lifelong Learning, que, aunque teniendo una estrecha relación con el de Educación de adultos, aparece una diversa caracterización del aprendizaje asociado a todas las etapas de la vida y reconocido como tal en contextos diferentes de aquellos tradiciones de las, aún variadas, agencias educativas formales: escuelas, institutos, centros de formación, liceos, universidades, etc.

Lifelong learning, como concepto aparece en 1995 cuando el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea³ proclaman el año siguiente como el año europeo de la instrucción y la formación durante toda la vida. Desde entonces en múltiples ocasiones varios organismos europeos lo han utilizado y son hoy numerosos los programas de desarrollo y cooperación académica implementados por la Comisión Europea que centran o incluyen en su misión la promoción del Lifelong Learning. Entre otros cabe destacar un evento y un documento que surge como consecuencia del primero: a) el Consejo Europeo de Lisboa⁴ (2000), donde en la perspectiva de transformar la sociedad europea en una basada en el conocimiento, se identifican nuevas competencias de base que deben ser consideradas en los itinerarios formativos formales y no formales, y b) el Memorandum sobre el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2000), donde se caracterizan los focos que tendrán las estrategias comunitarias para la promoción del aprendizaje permanente.

Pero ¿qué se entiende con el término Lifelong Learning?

Según la Comisión Europea: *“Toda actividad formativa emprendida en cualquier momento del ciclo vital de una persona con el fin de mejorar sus conocimientos teóricos o prácticos, sus destrezas, competencias y/o cualificaciones por motivos personales, sociales y/o profesionales”* (CEDEFOP, 2008, p.123).

A pesar de la dificultad de extraer de una definición un conjunto amplio de consideraciones apa-

rece con suficiente claridad la centralidad del aprendizaje que es resultado de todas las actividades formativas que acontecen a lo largo de la vida, para responder a necesidades de variada naturaleza. Lo anterior implica por lo menos tres consideraciones: a) el aprendizaje se da también en contextos de educación informal y no formal⁵; b) el potencial protagonismo del individuo en la definición de su propio itinerario formativo; c) la presencia de otros actores (en inglés *stakeholders*) en la definición de las necesidades formativas que responden a las demandas sociales.

El término Lifelong learning tiene una traducción compleja en el contexto lingüístico cultural español y latinoamericano, así como en el italiano. “Aprendizaje permanente” y/o “aprendizaje a lo largo de la vida”, probablemente las dos traducciones más utilizadas, dan cuenta de elementos que son propios de concepto original, especialmente por el énfasis que se pone en el rol activo del que aprende incluyendo, además de los procesos educativos formales, aquellos que conllevan aprendizajes llamados “informales” y “no formales”. Desarrollándose a lo largo de la existencia, el aprendizaje del individuo no se limita a aquellos que son el producto de procesos formativos oficiales y/o que lleven a certificación reconocida, por ejemplo, en el mercado laboral. Justamente es cuando se reconoce conceptualmente la existencia de aprendizajes no certificados por el sistema educativo formal que también se evidencia la necesidad de cómo estos aprendizajes pueden/deben ser evaluados y reconocidos.

El aprendizaje permanente desde la perspectiva de las instituciones de educación superior (IES) asume necesariamente el carácter de “aprendizaje formal”, aunque los itinerarios formativos desarrollados incluyan, instancias de práctica en coordinación con entidades del mundo social y productivo y, por ende, asuman la generación de condiciones en las cuales se da aprendizaje informal y no formal. Sin embargo el ser una institución de educación formal implica, al enfrentar los procesos de Lifelong Learning

³ Decisión n° 2493/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo del 23 de octubre de 1995. Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Documento disponible en la Web en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1995:256:0045:0048:ES:PDF>

⁴ Las conclusiones del Consejo de Lisboa son accesibles en la Web en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

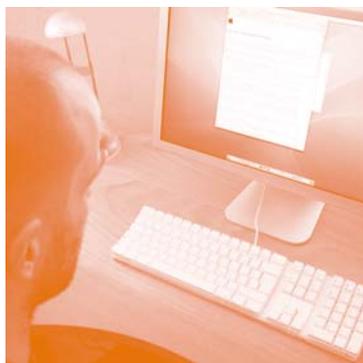
⁵ La definición de LLL corresponde exactamente a la versión en español presente en el documento de CEDEFOP. En dicha versión los términos “learning activity” de la versión en inglés, son traducidos como “actividad formativa” y ello posiblemente pudiera llevar a una interpretación que no evidencie la absoluta relevancia del aprendizaje (formal, informal y no formal) en relación con el concepto de Lifelong Learning. La versión en lengua inglesa es la siguiente: *All learning activity undertaken throughout life, which results in improving knowledge, know-how, skills, competences and/or qualifications for personal, social and/or professional reasons.*

poner en discusión roles y prácticas que de alguna forma se han consolidado en el mundo universitario. En muchos países las universidades gozan de una amplia autonomía en la formulación de sus propios programas formativos caracterizándose, en el tiempo como las agencias formativas de mayor prestigio en la sociedad, contribuyendo sustancialmente con la formación de la clase dirigente de cada país. En la actual sociedad llamada del conocimiento, las universidades deben desenvolverse en un medio donde ha aumentado la competencia, han surgido nuevas agencias formativas, muchas veces muy articuladas con instituciones del mundo productivo, y además, como todas las instituciones educativas formales, deben lidiar con una presencia y difusión del conocimiento que desborda los límites, un tiempo bastante impermeables, de las diversas agencias educativas formales.

Se trata de verdaderos desafíos para las IES que están siendo enfrentados por diversas instituciones y proyectos que ven una consistente participación especialmente de universidades⁶. La European University Association elaboró en 2008 una Carta de las Universidades Europeas acerca del Aprendizaje permanente (EUA, 2008) que, comisionada por la presidencia francesa de ese año ha sido posteriormente discutida con todos los ministros de educación de los países miembros. En este documento están definidos diez compromisos que las universidades europeas deberían enfrentar para promover e implementar instancias de aprendizaje permanente, así como, el documento define los compromisos que deberían enfrentar los gobiernos europeos consecuentemente.

Es interesante recalcar que los retos implícitos en la realización de condiciones efectivas para el Lifelong Learning no pueden ser asumidos sólo por las instituciones educativas sino, como lo expresa también la Carta de la EUA, deben involucrar a otros actores como son los gobiernos. Sin embargo en este escrito nos interesa concentrarnos en las universidades y vamos a reportar los compromisos identificados para ellas en dicho documento:

1. Incorporación a las estrategias institucionales los conceptos de ampliación del acceso y del aprendizaje permanente;
2. Oferta de educación y aprendizaje para una población estudiantil diversificada;
3. Adaptación de los programas de estudio para asegurarse de que estén diseñados para ampliar la participación y atraer a los estudiantes adultos que regresan (a estudiar).
4. Oferta de servicios apropiados de guía y orientación;
5. Reconocimiento de aprendizajes previos;
6. incorporar el Aprendizaje Permanente en la cultura de calidad;
7. El fortalecimiento de la relación entre la investigación, la docencia y la innovación en una perspectiva de aprendizaje permanente;
8. Consolidación de las reformas que promuevan un ambiente de aprendizaje flexible y creativo para todos los estudiantes;
9. El desarrollo de asociaciones (partnership) a nivel local, regional, nacional e internacional para ofrecer programas atractivos y relevantes;
10. Actuación como modelos de instituciones de Aprendizaje Permanente.



⁶ Entre otros destacan asociaciones e redes entre universidades como son: EUCEN (<http://www.eucen.eu/>), RECLA (<http://www.recla.org/>). Los proyectos que se interesan de LLL y universidades son varios. Entre los que están todavía en desarrollo están: ALLUME (<http://allume.eucen.eu/>), OBSERVAL (<http://www.observal.org/observal/>).

:: Proyecto TRALL: una oportunidad para la reflexión y la construcción de perspectivas de lifelong learning en universidades latinoamericanas

Aunque en una revisión rápida, la lista anterior, para que esos compromisos se puedan traducir en realidad, conlleva para las universidades el diseño y la implementación de políticas y estrategias que significan verdaderos retos para muchas de ellas.

De hecho el concepto de la “diversidad” es el que con más fuerza emerge al analizar el estado de las universidades europeas en relación con el Lifelong Learning. Diversidad que se manifiesta en un conjunto de aspectos, desde la terminología utilizada (que varía desde “Educación continua”, hasta el “Lifelong learning” pasando por términos como “estudios de posgrado”), las modalidades de realización de los programas (presenciales, a distancia, blended, etc.), las modalidades de gestión y organización e los programas, los grupos destinatarios (diversos, en algunos casos grupos específicos para cada programa y en otros indiferenciados), la calidad y tipología de servicios ofrecidos (reconocimiento de aprendizaje previos, servicios de orientación, etc.), etc. (Davies, 2009)

Esta diversidad es seguramente un elemento de fuerza para el desarrollo de praxis efectivas y consciente acerca del Lifelong learning en una perspectiva innovadora para las IES, pero es, al mismo tiempo, un claro indicador de la existencia de diferentes caminos, practicas, modalidades de entender e implementar el Lifelong learning.

La presencia de diversas concepciones y aproximaciones al Aprendizaje Permanente puede ser identificada también en América Latina, aunque en un marco de amplias diferencias en relación con Europa. En ámbito educativo los países latinoamericanos han realizados significativos avances, especialmente en relación con la cobertura y los niveles de escolarización en la educación obligatoria, sin embargo existen grandes situaciones de inequidad (por género, por razones de carácter étnico/cultural, por edad y por capacidad económica). En relación con el concepto de Aprendizaje permanente, Torres (2009) evidencia que el América Latina, éste tiende a ser considerado sinónimo de “Educación de adultos” y suele ser traducido en líneas de intervención gubernamental y metas a ser logradas y no como una categoría que implica cambios en las mismas instituciones educativas. Cabe, además, destacar que el Lifelong Learning tiende a ser considerado como un concepto “importado” desde Europa y no necesariamente respondiente a las especificidades locales (Torres, 2009).

Considerando tanto la relevancia que el Aprendizaje Permanente asume o puede asumir para las

sociedades europeas y latinoamericanas, tratando de respetar también las diversas aproximaciones y puntos de partida que caracterizan las EIS de ambas regiones y en la convicción de la importancia del rol que las EIS pueden jugar para el desarrollo de sus sociedades se ha diseñado y se está implementando un proyecto académico entre América Latina y Europa: TRALL.

Proyecto TRALL

Este proyecto partiendo del concepto de Lifelong learning pretende establecer una red de carácter académica entre universidades europeas y latinoamericanas con particular atención a promover el potenciamiento de las universidades latinoamericanas en la definición de una política y procesos adecuados de lifelong learning. Cabe destacar que el proyecto no pretende “exportar” acríticamente las reflexiones y experiencias europeas en la materia sino busca la definición/construcción de significados compartidos y contextuales a las realidades latinoamericanas en el ámbito de la formación a lo largo de la vida. El énfasis en la horizontalidad de la relación entre los socios europeos y latinoamericanos se quiso reflejar, por lo menos en parte, en el significado de “rebalancing relations” presente en el título del proyecto.

Los objetivos de TRALL son los siguientes:

1. Contribuir a dar soporte a los Instituciones de Educación Superior (IES) en establecer políticas de Lifelong learning, incrementando la sensibilidad acerca de los roles de las IES como actores formativos que encuentren las necesidades de la sociedad.

2. Contribuir a proveer a la IES latino americanas para el diseño estratégico, la evaluación, la organización, implementación y promoción de curricula de lifelong learning en ámbitos públicos y privados.

Para el desarrollo del proyecto se consideró una secuencia de actividades articuladas en 4 fases o etapas:

1. Levantamiento del “Estado del arte” acerca del LLL en los diversos países latinoamericanos involucrados, y configuración del proyecto en sus aspectos de carácter logísticos;

2. Definición de un marco metodológico para el diseño de curricula de LLL en considerando aspectos como “créditos y competencias”, “metodologías con apoyo de TIC y e-learning”, y “sis-

temas de aseguramiento de la calidad”;

3. Implementación de los currícula de LLL en una experiencia piloto;

4. Evaluación, diseminación y explotación de los resultados.

La organización del proyecto se articula en 10 paquetes de trabajo (WP) que buscan reflejar la secuencia adecuadamente integrada de las actividades del proyecto. Ellos son:

WP1: Gestión del proyecto

WP2: Estado del arte sobre LLL

WP3: Marco metodológico

WP4: Diseño e implementación de los prototipos de currícula de LLL

WP5: TIC, elearning y blended learning

WP6: Evaluación

WP7: Créditos y competencias

WP8: Aseguramiento de la calidad en LLL

WP9: Diseminación de los resultados

WP10: Explotación de los resultados

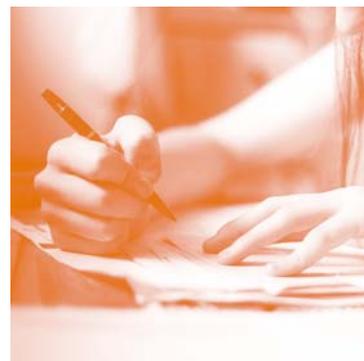
Más allá de estos aspectos, por lo demás comunes a cualquier proyecto parece relevante subrayar algunos puntos que quieren constituir puntos de fuerzas de TRALL: una perspectiva metodológica que privilegia una aproximación de construcción desde abajo (bottom up), la búsqueda progresiva de involucramiento de actores externos a las instituciones pero relevantes cuando se pretende desarrollar experiencias de LLL

y la definición y adopción de un modelo comparativo de aseguramiento de la calidad.

La aproximación bottom up considera necesaria la participación activa de todos los socios en las diferentes actividades del proyecto. Esta participación se irá desarrollando tanto en la dimensión interna, específica de cada institución y de su propio contexto, local y nacional, como en la dimensión colectiva, de red, donde los diversos nudos (cada institución puede considerarse como tal) contribuyen a la reflexión acerca de los roles y de las transformaciones que las EIS deben enfrentar para ser actores del LLL, proponiéndose el análisis y la definición de estrategias, procesos e instrumentos para lo anterior.

La recolección y análisis de información que cada institución realizará en su propia realidad (interna y del contexto local y nacional) sobre el LLL, será el punto de partida para el análisis y la reflexión que cada institución llevará a cabo. Esta reflexión y análisis se verá alimentada de la comparación entre las diferentes realidades latinoamericanas además de la información y elaboraciones provenientes de la experiencia europea (aquella específica de los socios europeos y aquella generada por los programas de la Comisión Europea). También la etapa de experimentación de los programas pilotos de LLL será fundamental para ir alimentando este proceso bottom up permitiendo la profundización de las reflexiones, elaboraciones e artefactos definidos con anterioridad.

La definición de estrategias compartidas (sin que ello implique homogeneidad absoluta, puesto que las especificidades locales se mantendrán) sobre el LLL desde la perspectiva de las universidades



:: Proyecto TRALL: una oportunidad para la reflexión y la construcción de perspectivas de lifelong learning en universidades latinoamericanas

deberá necesariamente involucrar la participación de otros actores que no necesariamente entran en los procesos de definición de necesidades, diseño, implementación y evaluación de programas. Estos stakeholders, utilizando la expresión anglófona, son diversos como diversos son los ámbitos de la vida donde el aprendizaje a lo largo de la vida se puede dar. Sin embargo entre ellos seguramente encontraremos los gobiernos en sus articulaciones nacionales como locales, las agencias relacionadas con los diferentes sectores productivos y gremiales, los sindicatos, las agencias formativas públicas y privadas que se desenvuelven en el ámbito de la formación profesional, etc..

En este proyecto, considerando que, dadas las competencias e intereses que las universidades socias expresaron, en sede de postulación se acotaron los ámbitos de intervención a aquellos orientados a la formación en servicio de los educadores y a las necesidades de formación propias del mundo productivo y en específico aquel reconducible a las PYME, privilegiándose, además, como stakeholders las agencias gubernamentales, locales y/o nacionales, las agencias y asociaciones, antes gremiales relativos a los dos ámbitos antes indicados. Sin embargo este dimensionamiento inicial no es excluyente y otros actores podrán ser incorporados de acuerdo con las necesidades y análisis que realicen las instituciones latinoamericanas.

En el mercado de la formación en el marco del LLL, los programas formativos de cualquier institución, deber responder a demandas de transparencia y evaluación externa que apunten a respetar criterios de calidad. La definición de un marco general de Aseguramiento de la Calidad (QA) para los programas de LLL de las instituciones de TRALL, marco compatible y adaptado a las características de cada una de ellas, es uno de los resultados relevantes del proyecto. Este marco de QA será definido en un proceso que considerará la comparación de buenas prácticas, el diseño de procesos e instrumentos, la experimentación de ellos (contextualmente con la implementación de los currícula piloto) y la evaluación del mismo.

Conclusiones

Llegar a definir el rol de las EIS latinoamericanas en relación con el concepto de Lifelong Learning respetando la diversidad y la riqueza local, y contribuir al diseño e implementación de estrategias y políticas al respecto quiere ser la contribución de TRALL a los desafíos que involucran a nivel global las universidades en este siglo.

El proceso de investigación, diseño y experimentación de experiencias formativas, y de reflexión intra e interinstitucional sobre la temática del Lifelong Learning, que se quiere desarrollar en TRALL quiere ser también una oportunidad para profundizar en el conocimiento mutuo entre instituciones de educación superior latinoamericanas y europeas, con los consecuentes aprendizajes que beneficiarán a todos los socios en sintonía con el llamado y, aún en construcción, espacio educativo común América Latina – Europa.

Está igualmente presente la consciencia de que el itinerario que se logrará recorrer en desarrollo de TRALL quiere ser una contribución, esperamos de calidad, en el marco de un amplio proceso que ve, y verá involucradas en el futuro próximo, a instituciones académicas y de gobierno de varias regiones del mundo ■

.....

Referencias

- Casadio Q. y Giovannini M. *Imparare per tutta la vita. Università aperta e lifelong learning*. La Mandragora, 2009.
- Comisión Europea. *Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión*. 2000. Revisado en la Web el 30 de junio de 2011, en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_es.pdf
- CEDEFOP. *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Publication Office of the European Union: Luxemburg. 2008.
- CEDEFOP. *Glossary. Quality in Education and Training*. Publication Office of the European Union: Luxemburg. 2011.
- Davies, P. *From University Lifelong Learning (ULLL) to Lifelong Learning University (LLLU)*. BeFlex Plus: Progress on Flexibility in the Bologna Reform. Thematic Report. EUCEN: Barcelona. 2009. Revisado en la Web el 30 de junio de 2011, en: http://www.eucen.eu/BeFlexPlus/Reports/ThematicReport_FINAL.pdf
- Duvekot et al. *Managing European diversity in lifelong learning. The many perspectives of the Valuation*. HAN University, Foundation EC-VPL & Hogeschool van Amsterdam. 2007.
- EUA. *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Bruselas. 2008. Una versión digital es disponible en <http://www.eua.be>
- Fortunati, F. y Guerra, L. *Sviluppo, merito, competenze, occupazione. Come valorizzare le risorse umane per attraversare la crisi e accompagnare la ripresa*. Franco Angeli, Milano. 2009.
- Green, A. "Lifelong Learning, Equality and Social Cohesion". *European Journal of Education*. Vol. 46, No. 2, 2011, Part I. pp. 228-243.
- Guerra, L. "Educazione e tecnologie: per un modello didattico problematico." *En Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*. Edizioni Junior, Bergamo. 2010. pp.9-33.
- Marchiono, S. y Morgagni, E. "Documento di lavoro per un piano regionale finalizzato allo sviluppo di politiche di istruzione e formazione per gli adulti" en *INNOVAZIONE EDUCATIVA*, n.3-4, mayo-agosto 2002, pp..3-8.
- Morgagni, E. (Comp.) *Metodologie integrate per la formazione continua*. Franco Angeli, Milan. 1998,
- Torres, R. M. *From literacy to lifelong learning: Trends, issues and challenges in youth and adult education in Latin America and the Caribbean Regional synthesis report*. UIL. UNESCO. 2009.
- TRELLE. "Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa". *Quaderno n. 9*. Génova. Diciembre 2010.
- UNESCO. *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Marco de Acción de Belém. CONFINTEA VI. 2009 Revisado en la Web el 25 de junio de 2011 en: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_es.pdf



Factores clave de éxito en la educación continua

*Pau Verrié **

La educación continua constituye una actividad estratégica de las universidades e instituciones de formación superior. El éxito de su gestión se basa en algunos factores clave entre los que destacan la función investigadora de la universidad, la colaboración universidad-empresa, la existencia de estructuras independientes de gestión, la focalización de la actividad y la internacionalización.

Continuing education is a strategic activity for universities and higher education institutions. Their successful management is based on some key factors among which the research mission of the university, the university-company collaboration, the existence of separate management structures, the focus of activity and internationalization.

Palabras clave:

Educación continua – gestión – universidad – empresa – internacionalización

Keywords:

Continuing education – management – company – internationalization

“El objetivo de la Universidad del futuro ha de consistir en ofrecer un contrato de servicios a largo plazo para unos servicios de educación basados en la investigación que puedan ser suministrados durante toda la vida al estudiante-cliente en el lugar y en el momento especificados por el cliente-estudiante. Los servicios de educación deben contener tanto datos e información como una reflexión que contribuya a construir un conocimiento integrado para profesionales responsables miembros de una sociedad basada en la ética”

Dr. Roger Dillemans⁽¹⁾.

El concepto de educación continua es objeto de múltiples definiciones e interpretaciones. La cita inicial del Dr. Dillemans constituye a mí entender una buena definición, en la medida que sitúa la educación continua como parte del compromiso que establece la universidad, a lo largo de toda la vida, con los estudiantes que se incorporan a ella y se gradúan. En un mundo sometido a procesos de innovación y cambios constantes, la actualización de conocimientos y la capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones se han convertido en un reto y en una exigencia a las que las universidades deben responder con rapidez. La responsabilidad de la universidad, como servicio público, tanto si se presta desde instituciones públicas como desde instituciones privadas, no termina con la graduación de los estudiantes y se extiende en los años siguientes con la obligación de ofrecer a los graduados tanto propuestas de especialización como de actualización y reciclaje de los conocimientos adquiridos.

América Latina, como Europa, se ha sumado tarde a esta dinámica, cuando las universidades

de Estados Unidos llevaban algunas decenas de años trabajando en esta dirección. El surgimiento en los años noventa del pasado siglo de redes, como la europea EUCEN (European Universities Continuing Education Network) creada en 1990 o la latinoamericana RECLA (Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa) creada en 1997, han permitido establecer un nuevo escenario de relaciones e intercambios y de benchmarking permanente, que contribuye a impulsar un desarrollo creciente de la educación continua en nuestros países.

Este artículo se basa en la experiencia del autor como fundador en 1993 y director general, desde 1993 a 2010, del IDEC, el instituto de educación continua de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y en su participación en la fundación y desarrollo de las redes de educación continua catalana (ACECU) y española (RUEPEP), así como en las actividades de las redes internacionales, EUCEN y RECLA de cuyos comités ejecutivos ha formado parte en distintos períodos, y en las redes de formación empresarial EFMD, CLADEA, FORQ y PRME en las que ha represen-

**Asesor del Rector de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, España); Miembro del Steering Committee de EUCEN. Contacto: pau.verrie@gmail.com*

¹ Rector emérito de la Universidad de Leuven, Bélgica - “El papel de la universidad en un mundo de aprendizaje a lo largo de la vida”

:: Factores clave de éxito en la educación continua

tado a la UPF durante estos años.

En un intento de síntesis, y sin voluntad de excluir otros factores, resumiré en cinco las que a mi entender son las principales claves de éxito de un centro de educación continua.

I. Una universidad investigadora

Una educación de calidad se basa en una investigación de calidad. El objetivo de excelencia es clave para toda universidad y lo es también para la educación continua que ésta imparte. La calidad de un centro de educación continua está en relación directa con la calidad de la institución de educación superior que hay detrás. Los programas que se imparten deben ser el resultado de un largo y complejo trabajo anterior. Este trabajo debe basarse tanto en la investigación propia de los departamentos y centros de la universidad y de la docencia impartida en los estudios de grado, como en la existencia de estructuras de investigación aplicada a las materias y ámbitos en los que se desarrollan los programas de educación continua.

La educación continua es vista desde algunos sectores como una actividad de segundo nivel, como un subproducto de la docencia propia de la universidad. Es un grave error pensar que la exigencia de un alto nivel de calidad no es igualmente necesaria en la educación continua, cuando se imparten programas destinados a profesionales, tanto cuando se trata de programas de larga y media duración como en los programas de corta duración de habilidades directivas o de técnicas vinculadas a sectores específicos. Sólo en la medida en que estos programas son consecuencia de un riguroso trabajo previo de preparación basado en la actividad investigadora de la institución, alcanzarán los resultados deseados. De otro modo estaríamos haciendo únicamente una tarea de divulgación y no de educación. Ciertamente hay un mercado para productos de divulgación y que, sin duda, permite ofrecer los programas a precios más reducidos, pero una institución de calidad debe mantener una línea firme y coherente en su oferta sin abandonar la exigencia de excelencia en todos los niveles y en todo tipo de programas.

En épocas de crisis es fácil que algunos sectores y responsables académicos, ante el temor de no disponer de audiencia suficiente, estén tentados de querer entrar en guerras de precios para “salvar” sus programas. Hay que asumir que un programa de calidad difícilmente puede ofrecerse a precios “bajos” en relación al mercado

en el contexto del cual se realiza. Como decía un antiguo rector de Harvard, “si crees que la excelencia es cara, prueba la mediocridad”. En un sector como el de la educación continua, la crisis afecta con más fuerza a la oferta de baja calidad, aunque sea de bajo precio, que a la oferta de calidad alta, que acaba por imponerse y sobrevivir. La educación continua no es un producto de primera necesidad en relación al cual se antepone la necesidad de consumirlo a cualquier otro factor y el precio se convierte en factor determinante. **La educación continua es un producto de valor añadido para quien lo consume y si no añade realmente valor su utilidad es escasa.** En este entorno la calidad es un factor más determinante que el precio. Ciertamente que en una situación de crisis económica la decisión de realizar determinados programas a nivel individual o las decisiones sobre programas de formación por encargo de empresas e instituciones, pueden posponerse y, por tanto, afectar a la cuenta de explotación a corto plazo, pero un centro que aspira a superar las situaciones difíciles y alcanzar un nivel de excelencia debe tener confianza en que una oferta de calidad acaba imponiéndose.

Factor clave de éxito 1: La calidad de un centro de educación continua se basa en la excelencia en investigación de la universidad o institución de educación superior en la que se inscribe.

II. Una fórmula de colaboración Universidad-Empresa

La educación continua forma parte de la tarea de transferencia de conocimiento de la universidad a la sociedad. Un error que algunas universidades han cometido durante bastante tiempo ha sido el de situar la educación continua como un apéndice de la formación habitual de la universidad, como una actividad complementaria que permite ofrecer unos honorarios extra al profesorado. La educación continua es, por el contrario, una línea de formación con entidad propia orientada a los profesionales, con distintos grados de experiencia, y a las empresas e instituciones que necesitan organizar la formación de sus empleados y, en consecuencia, exige dotarse de un modelo propio, tanto desde el punto de vista académico como organizativo de gestión.

Para un centro de educación continua una cuestión esencial es la orientación al cliente. Para ello hay que saber, sin confundirnos, quienes son los clientes. En algunos sectores académicos

los centros de educación continua son vistos como simples gestorías orientadas a dar servicio a los promotores y directores de los programas, como si éstos fueran los clientes a los que debe orientarse la actividad. Todo lo contrario, los clientes son los profesionales que se inscriben a los programas y las empresas e instituciones que confían en el centro la formación de sus empleados. Es por ello que los centros de educación continua deben ofrecer a sus clientes un conjunto de servicios de valor añadido que complementen y refuercen la oferta formativa. Servicios como el impulso y creación de asociaciones de antiguos alumnos, bolsa de trabajo y servicio de carreras profesionales, programas de continuidad, servicios de apoyo para los participantes que proceden de otras ciudades y países son algunos ejemplos de las líneas de trabajo que deben desarrollarse. Los profesores son los proveedores de formación, una pieza clave para garantizar la excelencia de los contenidos formativos y a los que el centro debe asegurar un marco logístico y de servicios que permita ofrecer la formación al más alto nivel de calidad. Saber distinguir bien los roles de cada uno de los agentes que participan en el proceso formativo es fundamental para poder alcanzar buenos resultados.

La actividad formativa de los centros de educación continua no puede realizarse únicamente con el profesorado propio de la universidad o institución en la que se inscribe el centro. Es imprescindible la colaboración de profesionales del mundo de la empresa y de la administración pública, la de profesores de otras universidades y, de modo significativo, la participación de profesionales y académicos de otros países, todo lo cual exige a los centros de educación continua a abrirse a la sociedad y al mundo. Y para ello, establecer líneas de colaboración con los distin-

tos agentes que participan en este entorno resulta imprescindible. De ahí que encontrar las fórmulas adecuadas de organizar la colaboración entre la universidad y las empresas se convierta en una cuestión determinante para alcanzar buenos resultados.

Factor clave de éxito 2: La universidad debe entender que necesita asociarse con los destinatarios finales del producto que ofrece para conseguir, trabajando conjuntamente, que este producto responda a las necesidades de la sociedad a la cual sirve la universidad.

III. Una organización con capacidad de gestión independiente

Consecuentemente con lo anterior, un centro de educación continua debe dotarse de una estructura organizativa propia que le permita, por un lado, plasmar una fórmula de colaboración universidad-empresa acorde con los objetivos propios y, por otro lado, dotarse de una fórmula organizativa y de gestión que le garantice la independencia necesaria para desarrollar adecuadamente su actividad.

Si asumimos que la educación continua es una línea de actividad con entidad propia y que su ejecución requiere dotarse de fórmulas de colaboración con agentes exteriores a la universidad, parece evidente que difícilmente podremos llevar adelante este objetivo sin dotarle de una estructura organizativa propia con responsabilidades claras en cuanto a la gestión de los programas, tanto desde el punto de vista académico como económico.



:: Factores clave de éxito en la educación continua

Un centro de educación continua debe poder responder ante la universidad de sus resultados y ello exige que disponga de las competencias necesarias para poder adoptar todo tipo de decisiones en los distintos ámbitos. Mal podremos exigir responsabilidades a quien no disponga de capacidad para tomar decisiones. Según el carácter público o privado de la universidad, las fórmulas organizativas propias e independencia de gestión se establecerán de un modo u otro, pero resultan imprescindibles en ambos casos. En Europa numerosas universidades públicas recurren a la fórmula de creación de fundaciones privadas con participación empresarial, basadas en el principio de gobernanza y gestión conjuntas, conservando la universidad el control académico (aprobación, acreditación y evaluación de los programas, así como impartición de la docencia con participación de colaboradores externos).

Establecer una adecuada y efectiva división de funciones entre la dirección académica de los programas y la dirección ejecutiva del centro es, sin duda, una de las cuestiones determinantes para alcanzar buenos resultados. Una fórmula de joint venture en la que cada parte asume las funciones que le son propias es necesaria. El profesor Peter Lorange, del Lorange Institute of Business de Zurich, una de las personalidades más destacadas en el mundo de la formación empresarial, definía este objetivo con una frase muy simple que lo resume de modo preciso: "Faculty and Staff, one team, not separate worlds".

Factor clave de éxito 3: Los centros de educación continua deben estructurarse con fórmulas de organización independiente con responsabilidades en los ámbitos de la programación, de la organización de la actividad y de la gestión económica.

IV. La internacionalización: un objetivo imprescindible

El escenario en el que actúan las universidades ha roto los límites tradicionales y es hoy el de un mundo globalizado. No hay futuro si no abrimos nuestra actividad a la internacionalización. Y ello en todos los ámbitos.

En primer lugar es necesario diseñar una programación con contenidos que asuman el nuevo escenario en que actuamos y ofrecer una programación creciente en inglés capaz de atraer a participantes de otros países.

En segundo lugar, incorporando al cuadro académico, profesores procedentes de otros países. La internacionalización del profesorado es un factor imprescindible no solo para la impartición de los programas y contribución a la excelencia de los mismos, sino también como elemento de relación e intercambio con otras instituciones y, en consecuencia, de proyección internacional de la institución

En tercer lugar, extendiendo la actividad del centro a otros países, con activas políticas de intercambio y promoviendo la presencia directa a través de la impartición de programas en el exterior a través de distintas formas de actuación y de colaboración con otras instituciones.

En cuarto lugar, participando activamente en las redes internacionales del sector, como base de relación e intercambio y de fomento de alianzas, factor cada vez más determinante en cualquier proyecto internacional.

Un centro cuya actividad se limita a su entorno más próximo carece de los requisitos necesarios para ser un centro de excelencia. La presencia de participantes internacionales es, asimismo, un factor valorado crecientemente por los potenciales participantes, que esperan encontrar en el programa en que participan, la imprescindible variedad de experiencias y modos diversos de enfocar los problemas, que contribuyan a la calidad del programa. También las empresas e instituciones que encargan programas de formación para sus empleados se hallan inmersas en procesos propios de internacionalización y esperan que la oferta que reciban del centro responda a las nuevas necesidades a las que se enfrentan incorporando un enfoque internacional claro.

Factor clave de éxito 4: La dimensión internacional e internacionalizadora de los centros de educación continua debe reflejarse tanto en su programación, como en su profesorado, en la procedencia de los participantes y en la presencia internacional de sus actividades.

V. La diferenciación como elemento imprescindible para competir

Encontrar el foco de especialización propio es básico para poder ser competitivo. No es posible alcanzar niveles de excelencia en todos los ámbitos. Hay que intentar ser buenos en todo, pero centrar los esfuerzos en ser excelentes en algunos sectores. El prestigio de un centro, su capacidad para ser realmente competitivo, se

basa en la capacidad de convertirse en referente en algunos ámbitos. Ser referente quiere decir que los potenciales clientes buscarán al centro porque conocen su existencia, su calidad y su especialización y liderazgo en el sector en el que están interesados.

Para las instituciones que están en una fase inicial de puesta en marcha y penetración en el mercado, seleccionar adecuadamente las opciones de focalización puede ser determinante para poder implantarse y desarrollar el proyecto. Citando nuevamente a Peter Lorange podemos constatar que "focus will become key to survive and prosper". En un entorno fuertemente competitivo y en el que cada vez confluyen un mayor número de ofertas, la capacidad de diferenciación en relación a otras instituciones es imprescindible, incluso para sobrevivir. Para salir adelante es necesario que la oferta del centro pueda ser identificada y reconocida. Al referirnos a diferenciación podemos hacerlo tanto en lo referente a ámbitos académicos, sectores de producción o áreas territoriales hacia los cuales focalizamos la actividad del centro.

Factor clave de éxito 5: La focalización de la programación y la actividad del centro es imprescindible para poder ser identificada y reconocida y alcanzar los niveles de competitividad y referencia que permitan asegurar su viabilidad y desarrollo.

Estos cinco factores son a mí entender claves para el éxito de un centro de educación continua. Podríamos añadir otros o desarrollar alguno de ellos más detalladamente, pero creo que, en su conjunto, sintetizan las características esenciales para alcanzar el éxito.

No quiero terminar sin señalar dos cuestiones que considero esenciales:

La primera de ellas es la necesaria capacidad de los centros de educación continua de ofrecer a los clientes, tanto profesionales individuales como empresas e instituciones, una oferta que pueda desarrollarse en el lugar, en el momento y en la forma en que el cliente lo prefiera. La combinación de formatos presenciales y online, la posibilidad de recibir los cursos en el propio centro o en casa del cliente, en el propio país o en el que se encuentra el centro, en horario de trabajo o en horario libre, sin estar condicionado por las franjas horarias, en la lengua propia del centro o en inglés, como lengua franca de uso generalizado, todo ello configura lo que realmente debe ser una oferta de educación continua que aspire a ser competitiva.

La segunda es que un centro de educación continua debe contar con un fuerte apoyo, al más alto nivel, de la institución de la que forma parte, considerándolo un elemento clave de la estrategia general y vertebradora de la universidad o institución, contrariamente a las actitudes que consideran la educación continua como un producto marginal. Los centros de educación continua, a través de la programación que desarrollan, de las alianzas empresariales e internacionales que establecen, de los antiguos alumnos que surgen de sus programas y, en general, de los servicios y productos que ofrecen, son y lo serán de modo más determinante en los próximos años, uno de los factores decisivos de diferenciación y prestigio de las universidades e instituciones de las que forman parte. Apostar por ellos y darles el apoyo institucional que necesitan es, por tanto, una opción que revertirá positivamente en un plazo no lejano ■

.....



El papel formador de las instituciones educativas

Ezequiel Jaimes Figueroa* - Pedro Hernandez Santiago**

Más allá de modelos o métodos pedagógicos, el único propósito, el fin último y la razón de ser de cualquier profesional que tenga bajo su responsabilidad la transmisión del conocimiento, es garantizar el aprendizaje de sus estudiantes con visión humanista. Esa misión debe desarrollarse sobre la base de una serie de principios o condiciones sine qua non que le dan significado y sustancia al proceso formativo.

Beyond models and teaching methods, the only purpose, the ultimate goal and reason for any professional who is under the responsibility of the transmission of knowledge, is to ensure the learning of their students with a humanistic vision. That mission should be developed on the basis of a set of principles or essential conditions that give meaning and substance to the training process.

Palabras clave:

Educación – instituciones educativas - proceso formativo– calidad académica.

Keywords:

Education – educational institutions - academic quality - training process.

Introducción

Como ocurre en varios países de América Latina, México atraviesa por una fase de transición demográfica, por lo que la población en términos generales se encuentra en proceso de envejecimiento. Con ese argumento se ha reiterado la importancia de aprovechar dicha transición, en tanto que existe aún una población muy significativa que gradualmente se incorpora al mercado laboral en su etapa más productiva: los jóvenes. Sin embargo, junto con ese proceso poblacional, muchas naciones de nuestro continente se han caracterizado por las crisis económicas recurrentes, en su mayoría severas, lo que ha dificultado, entre otros factores, su acceso al mercado laboral.

En lo que corresponde a la oferta educativa, principalmente a partir de la década de 1990 las políticas educativas se concentraron en el incremento de los niveles de cobertura, dado el rezago acumulado de décadas anteriores, principalmente en los niveles medio superior y superior. En el caso mexicano por ejemplo, si bien se ha avanzado, el reto es grande porque de 10 millones de jóvenes de entre 19 y 23 años, solamen-

te el 30 por ciento se encuentra en una institución educativa de nivel superior.

Nos ubicamos entonces en un escenario complicado. La falta de opciones productivas y educativas para los jóvenes son dos rasgos que lo caracterizan. Esos problemas en estricto sentido están fuera del ámbito de acción de las instituciones educativas como tal, ya que la generación de empleos y el financiamiento para el incremento de la cobertura educativa es responsabilidad de actores gubernamentales y legislativos.

A pesar de eso, las instituciones de educación no deben ser simples espectadores alejados de todos los problemas que aquejan a su entorno. Si la educación es un instrumento poderoso con el que cuenta la sociedad para el progreso, entonces las instituciones tienen la responsabilidad de hacer valer ese precepto y rendir cuentas de su compromiso social. Por un lado, deben aspirar a consolidar y ensanchar su prestigio, asumirse como una pieza fundamental para la construcción de pueblos más justos, promotores de la democracia y formadores de hombres y mujeres libres. Por el otro, desencadenar su potencial formativo requiere que hagan bien su tarea; por su-

* Director General de Relaciones Interinstitucionales de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México, ANUIES

** Director de Fomento a las Redes de Colaboración de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México, ANUIES.

:: El papel formador de las instituciones educativas

puesto que mucho ayuda el diseño de buenas políticas por parte de los encargados de la gestión educativa (recursos, normas, etc.), pero más allá de eso tienen la obligación de autoevaluarse para garantizar el aprendizaje y la formación integral de sus estudiantes.

Ese ejercicio introspectivo debe ser tarea permanente de los directores, supervisores, rectores, pero fundamentalmente de los maestros, los académicos. En esta oportunidad queremos compartir algunas reflexiones sobre la tarea de éstos últimos. Reconocemos la importancia de elementos co-sustanciales y hacemos la observación que las políticas que se han diseñado para mejorar la calidad educativa se han concentrado en los indicadores desde un punto de vista práctico y cuantitativo y han olvidado o dejado en segundo término las funciones sustantivas de los centros educativos, como lo es el papel que desempeñan los académicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La calidad del proceso formativo y el papel del académico

El papel que desempeñan los formadores de recursos humanos, particularmente el de los académicos en instituciones educativas de todos los niveles, es una tarea muy importante para el desarrollo de las comunidades y sectores de un país. Se espera que a partir de su labor, los estudiantes a lo largo de su proceso formativo vayan adquiriendo una serie de herramientas cognitivas en diversas áreas, pero también elementos que lo formen como ciudadano, por tanto requieren de la enseñanza de principios y valores que le permitan insertarse plenamente en el desarrollo social y productivo de su entorno.

Ese rol es en esencia la misión de las instituciones educativas, el fin último. Sin embargo, el asunto se vuelve complejo por el hecho de que el profesor, el investigador, el académico, forma parte de un sistema y una estructura sin la cual no podría realizar sus funciones. Es así que requiere de orientaciones plasmadas en programas y políticas gubernamentales; de lineamientos y contenidos curriculares; de dirección y gestión; y de apoyos administrativos, financieros y materiales, entre muchos otros.

La batería normativa y administrativa generalmente está orientada a mejorar la calidad: siempre es una aspiración tener *escuelas de calidad* y una *educación de calidad*. Se supone que con ello se aseguraría, o se estaría más cerca al menos, de lograr “el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, socia-

les, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo” (Mortimore, 1998).

La noción de calidad es en consecuencia resultados de múltiples factores y su definición no necesariamente resulta sencilla. Por ejemplo existen definiciones de índole general que apuntan a señalar que la calidad educativa debe ser entendida como “la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales” (ANUIES, 2006). Otras puntualizan sus características, como la propuesta por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (2008), quien considera que una educación es de calidad si:

- Es relevante y pertinente porque manifiesta congruencia entre el currículo con necesidades sociales y de los estudiantes;
- Es eficaz, en tanto que los objetivos y los resultados son correspondientes y asimismo relevantes;
- Tiene impacto porque promueve conductas con valor social y productivo;
- Es eficiente por un uso óptimo de recursos, y sí
- Promueve la equidad y fomenta la disminución de las desigualdades sociales.

Tenemos, en resumen, una serie de atributos deseables que en conjunto definen la calidad. Naciones, organismos e instituciones permanentemente trabajan para acercarse lo más posible a ese estado y dependiendo de sus necesidades, características y la heterogeneidad de su sistema educativo, diseñan políticas e instrumentan programas que pueden apuntar a todos o uno de los aspectos señalados, ya sea para fortalecerlos o en su caso replantear los fundamentos y mecanismos vigentes para posteriormente proponer nuevas alternativas de desarrollo.

Sin ser exclusivo o excluyente, podemos decir que el papel del académico se encuentra justo en la promoción de conductas con valor social y, mediante la enseñanza de temas o disciplinas específicas, promueve conductas productivas útiles para el desarrollo socioeconómico. Esta doble dimensión, la social y productiva, es parte constitutiva del quehacer de los profesores (e investigadores en el caso de las instituciones de educación superior), pero para desarrollarla requieren de atributos igualmente deseables para contribuir realmente en la calidad de la educación.

Y precisamente porque el académico resulta sus-

tancial en el proceso formativo de los estudiantes y en el logro de una educación de calidad, es que debiera ser objeto de mayor atención. Queremos decir que cuando se habla de calidad educativa, educación de calidad, escuelas de calidad, procesos académicos de calidad, etc., en la mayoría de las ocasiones se hace alusión al conjunto de dimensiones referidas y también a los insumos que se requieren para alcanzarla: la batería normativa, administrativa y material.

Desde nuestra perspectiva eso es correcto. Sin embargo en el afán de analizar y mejorar la calidad con una visión holística, muchas veces se ha desfigurado el papel y el peso que tienen los maestros en la transmisión de conocimientos en primer término, así como la influencia que tienen en el desarrollo humano de los estudiantes, en segundo lugar. En otras palabras, los esfuerzos para mejorar la calidad en la mayoría de las ocasiones enfatizan en la generación y diseño de un amplio repertorio de instrumentos que va desde reformas jurídicas hasta programas específicos de evaluación del desempeño de los distintos actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para la coordinación y financiamiento de los sistemas educativos.

A nivel institucional, la preocupación puede radicar en el diseño, participativo o no, de currículos en diferentes áreas de conocimiento, así como en el estudio de trayectorias escolares y sobre todo, en el diseño de paliativos para mejorar indicadores que apuntarían a procesos sin calidad, etc.

En este orden, vale la pena repensar los procesos que llevan a cabo gobiernos, organismos e instituciones para mejorar la calidad educativa.

Si bien todos los aspectos referidos son necesarios, es muy importante posicionar nuevamente al maestro en el centro de los procesos de enseñanza aprendizaje, debemos dotarlos de mayor prestigio y de mayor reconocimiento social, proyectarlos como maestros en el amplio sentido de la palabra: se aprende de él por lo que sabe de la disciplina o de la materia, pero también por lo que proyecta como ser humano y por los referentes de vida que la experiencia (como persona y como ciudadano) le proporciona. La historia de América Latina arroja referentes muy importantes, sin embargo el presente también los tiene.

Desafortunadamente, las dinámicas socioeconómicas no necesariamente favorables de nuestros países han devaluado, por decirlo de alguna forma, esta profesión. A pesar de eso, conviene advertir del riesgo que se corre si se permite que la profesión académica sea vista como una opción más para el desempeño productivo o profesional de sectores de la población que buscan emplearse u obtener recursos, como ha ocurrido en varias de nuestras instituciones. Por el contrario, debemos procurar que nuestras plantas académicas tengan la vocación, el compromiso y la actitud para formar personas y profesionales técnicamente competentes y humanamente de calidad.

Condiciones sine qua non para el ejercicio de la academia

La educación debe concebirse como una forma de ensanchar las oportunidades vitales de los individuos y una vía que dispone la sociedad para reflexionar sobre sí misma en un entorno cada vez más complejo y dinámico.
(ANUIES, 2006).



:: El papel formador de las instituciones educativas

Más allá de modelos o métodos pedagógicos, el único propósito, el fin último y la razón de ser de cualquier profesional que tenga bajo su responsabilidad la transmisión del conocimiento, es garantizar el aprendizaje de sus estudiantes con una visión humanista. Esa misión, por decirlo de alguna forma, debe desarrollarse sobre la base de una serie de principios o condiciones *sine qua non* que le dan significado y sustancia al proceso formativo.

Esos principios y/o condiciones debieran ser inherentes, constitutivos del proceso formativo. Precisamente por eso, el papel del maestro, profesor o académico no debe ser trivial: no es una profesión que requiere sólo de habilidades o de conocimientos específicos; si bien son condiciones básicas, es sumamente importante ir más allá y concientizarse de su papel en el desarrollo humano y profesional de niños, jóvenes y adultos porque al final de cuentas está abonando a la generación de capital humano, cultural y social de las naciones. Visto así, el maestro, en un amplio y estricto sentido, es una persona que cultiva, y sin embargo no puede cultivar quien no es capaz de reconocer la dimensión de su papel ni reconocerse en cada uno de los estudiantes de acuerdo con su etapa de desarrollo.

Al igual que las personas que están bajo su tutela, el maestro tuvo que haber recorrido una serie de fases con propósitos específicos hasta alcanzar finalmente los conocimientos y las habilidades que lo acreditan y/o certifican para enseñar. Con mucha seguridad pudo constatar que varios de sus formadores simulaban su ejercicio y permitían la simulación del aprendizaje. Es muy probable que haya deseado que más que una calificación aprobatoria, sus trabajos fueran revisados con una lógica constructiva: notas al margen con observaciones, opiniones, recomendaciones, sugerencias que lo estimularan a mejorar o simplemente a afianzar su autoestima, y sobre eso explorar nuevas posibilidades (en los términos de Ángeles Mastretta, *empujar su horizonte*).

La enseñanza que fomente del debate, la reflexión colectiva, la argumentación es imprescindible.

Importa y mucho el uso del lenguaje cualesquiera que sean sus manifestaciones: enseñar el respeto que se le debe tener a la palabra. Por eso, así como el maestro está obligado a justificar sus notas y sus consideraciones, es indiscutible la generación de dinámicas en las cuales la característica principal sea la argumentación, la participación activa de los estudiantes para resolver un problema algebraico y/o compartir y escuchar una lectura, la exposición abierta de puntos de vista, la reflexión sobre los problemas de sus comunidades, en fin. La autoridad debe servir para encauzar esos procesos, nunca para reprimirlos.

Por lo anterior, y siguiendo con la argumentación, es labor de un académico potenciar las capacidades de sus estudiantes, ser sensible a su desarrollo (*feeling*). Una nota reprobatoria requiere indudablemente de mayor atención, de hecho muchas instituciones han diseñado una serie de programas o paliativos para apoyar a estudiantes con bajo rendimiento, por ejemplo programas de tutorías, cursos de regularización y programas de atención psicológica, entre muchos otros. Sin embargo, tan importante es eso como lo contrario, es vital detectar el talento y/o desencadenar el potencial de los alumnos, estimular y canalizar permanentemente sus inquietudes, sus aptitudes y su creatividad.

La formación integral de los estudiantes requiere que se cultive en ellos el amor por las artes y las humanidades. Es inconcebible una educación meramente técnica y/o disciplinaria, de ser este el tenor de la enseñanza podemos obtener una educación de calidad pero pobre y fría¹. Nunca sobran, de hecho es mejor la abundancia, las referencias literarias, musicales, pictóricas, etc.; la ausencia de éstas en el proceso formativo quizá explique la gran convocatoria que registran los centros educativos, principalmente de nivel superior, cuando grandes escritores o artistas asisten a esos recintos repletos de estudiantes ávidos.

En las instituciones educativas es normal la existencia de una brecha generacional más o menos amplia, pero quizá sea en los niveles medio superior y superior donde la relación alumno-

¹ En un artículo publicado por diario el Milenio de México en su complemento Campus (dedicado a la reflexión de la educación superior), Pedro Flores Crespo hace una reseña del libro escrito por Martha Nussbaum, "Not for Profit, why democracy needs the humanities" y entre otras cosas destaca que "hablar de la educación humanística en la universidades es pertinente pues es en estas instituciones donde han ocurrido los cambios más perniciosos contra este tipo de educación. Por la ansiedad de lograr un vigoroso crecimiento económico y ganancias materiales, el currículum, la pedagogía y el financiamiento en las instituciones de educación superior se han modificado diametral y negativamente".

profesor sea más complicada como resultado natural del ciclo vital de vida y el desarrollo de una visión más crítica por parte de los estudiantes. Con todo y eso, la formación implica un proceso de acercamiento, de convencimiento, de capacidad para hacer valer la autoridad que el conocimiento, la experiencia y ejemplo proveen.

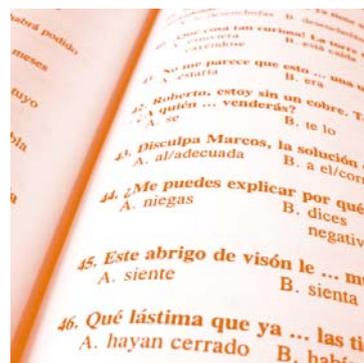
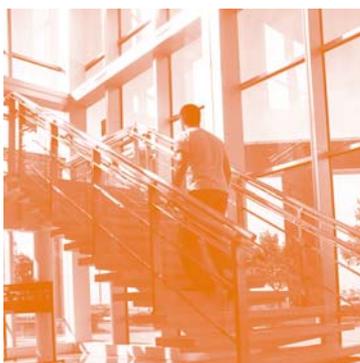
Así, una crítica recurrente de nuestros sistemas educativos es el alejamiento que existe entre ambos actores, no es extraño que el acceso a los académicos resulte en la mayoría de las ocasiones complicado. En el ámbito de la educación superior, por ejemplo, esa relación se dificulta en función del papel que desempeña preponderantemente el académico. Generalmente ocurre que en nuestros sistemas educativos un académico cuyo título y trayectoria lo faculta como investigador, difícilmente ejerce la docencia, se convierte en un actor auto-referencial y en todo caso institucional, sin que eso signifique demeritar su aportación a la ciencia, pero en el proceso formativo lo deseable es que también contribuya. Nuestros sistemas educativos requieren de científicos que comprendan a cabalidad el desarrollo del aprendizaje y en eso poco contribuye la soberbia.

Por otro lado, el desarrollo y perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales, como se ha señalado, es ineludible a las tareas del profesor. Enseñar y compartir con los estudiantes la existencia de un marco de conducta, normas, principios y valores propios de sociedades donde la libertad es la máxima prerrogativa, requiere de autoridad y calidad moral. Esto es muy importante en sociedades como la nuestra, las cuales se caracterizan por tener una matrícula muy heterogénea y étnicamente diversa. En estos contextos es una obligación fomentar el res-

peto, la tolerancia, la igualdad, el humanismo: se gana mucho socialmente si de nuestras aulas y facultades salen personas con una templanza inquebrantable, emocionalmente equilibrados y con una actitud propositiva.

Con seguridad estamos obviando otros elementos sustantivos, sin embargo el fondo de nuestra disertación es un llamado para que nuestros sistemas educativos enfoquen sus baterías normativas y administrativas hacia otro punto. Desde nuestra perspectiva, insistimos, la gestión educativa se ha concentrado en la evaluación macro, por decirlo de alguna forma. En términos generales, la mayor parte de los gobiernos e instituciones han mejorado notablemente sus indicadores y sus procesos de evaluación, no obstante que el logro del título *acreditado como un programa educativo de calidad* no necesariamente se corresponde, ni es directamente proporcional, con el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes; por el contrario, aún persiste una serie de problemas que indican el sentido inverso: abandono escolar, bajo rendimiento académico, insuficiencias en lenguajes matemáticos y de español, desconocimiento de otro idioma al menos, por señalar algunas falencias.

Esa evaluación *macro*, sin desconocer algunos logros importantes, no ha logrado contrarrestar una serie de conductas indeseables que aparentemente son sencillas de erradicar, sin embargo existen y son preocupantes. Por ejemplo, de acuerdo con datos recientes de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE (2010), varios países de nuestra región cuentan con plantas académicas que estadísticamente señalan esas conductas indeseables. En específico, en el documento *Perspectivas OCDE: México. Políticas clave para un desarrollo sostenible*, ese



:: El papel formador de las instituciones educativas

organismo destaca la relación perversa entre la falta de preparación pedagógica, la impuntualidad y el ausentismo de los académicos y la calidad de los sistemas educativos.

Aspiramos a contar con recintos educativos que ante todo pongan de manifiesto su compromiso social, que permanentemente reflexionen sobre el proceso enseñanza aprendizaje y con sus recursos, abundantes o escasos, hagan todo lo posible para que sus estudiantes se comprometan también con el conocimiento, con el deber que tienen de comprender y profundizar sobre temas disciplinarios y problemas sociales, que procuren el respeto de los derechos, la solidaridad y, asimismo, vayan configurando su sentido crítico. Pensando en eso hemos enfatizado en ciertos elementos inherentes y constitutivos del académico en el proceso de enseñanza. Esta debería ser la apuesta, lograr una educación con un sentido más humano, más cualitativo.

Conclusión

En conclusión, la necesidad de mejorar la calidad educativa requiere del estudio y propuestas en diferentes dimensiones. Sin embargo, en tanto esas propuestas no se desarrollen teniendo como núcleo las funciones sustantivas de las instituciones de educación tendremos resultados importantes pero poco relevantes. Un actor fundamental de ese núcleo lo es el académico, como lo es el estudiante y tema de otro trabajo. Si las instituciones educativas son vistas como una opción más de actividad remunerada, como otras tantas, es prácticamente imposible que sus plantas académicas sean promotoras de una formación útil, social y productiva.

Finalmente, así como las instituciones deben fomentar la existencia de verdaderos maestros, éstos tienen la obligación de reconocerse y ser conscientes de su papel en la formación de personas competentes profesionalmente y necesarias humanamente. Como lo señalamos, ser maestro en toda su amplitud exige de ciertos atributos sin los cuales la educación sería parcial ■

Referencias:

- ANUIES 2006. *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda*. México. ANUIES
- ANUIES 2006. *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México. ANUIES
- Biggs, John 2010. *Calidad del aprendizaje universitario*. México. ANUIES
- Flores-Crespo, Pedro 2010. *Por qué las democracias necesitan a las humanidades*. Suplemento Universitario, Campus Milenio. Edición 376
- INEE 2008. *Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México INNE
- Mortimore, P. 1998. *Características clave de las escuelas efectivas*. México SEP
- Rhodes, Frank 2009. *La creación del futuro. La creación de la universidad norteamericana*. UNESCO-ONU
- Suarez, María Herlinda 2010. *Y los adultos ¿qué?* Suplemento Universitario, Campus Milenio. Edición 376



La Universidad Corporativa

Marco Lorenzatti*

La Universidad Corporativa es un concepto que nació en Estados Unidos y que se ha dispersado por todo el mundo. Es una modalidad de trabajo que algunas empresas emplean para realizar una gestión del conocimiento, individual y colectivo, que esté directamente alineada con los objetivos y estrategias corporativas.

The Corporate University is a concept born in the United States and has spread throughout the world. It is a form of work that some companies use for knowledge management, individual and collective, that is directly aligned with corporate goals and strategies.

Palabras clave:

Universidad - Universidad Corporativa - Gestión del conocimiento - Aprendizaje organizacional.

Keywords:

University - Corporate University - Knowledge management - Organizational learning.

El concepto de “Universidad Corporativa” es una tendencia en franco crecimiento. Los primeros esbozos de esta vertiente se remontan a los comienzos del siglo XX cuando empresas como General Motors y General Electric desarrollaron programas de entrenamiento interno para brindar a sus trabajadores las habilidades necesarias para ejecutar su rutina de trabajo. Sin embargo es a fines de los años 1980’s y comienzos de los 1990’s (sobre todo en Estados Unidos), cuando la gestión del conocimiento comienza a tomar relevancia, las compañías se dan cuenta que deben desarrollar, educar y re-educar a sus colaboradores de manera permanente (lifelong learning) y que hay un gran desarrollo de industrias completas basadas en el “conocimiento”.

De esta manera las universidades corporativas comienzan a concebirse como un proceso a través del cual las organizaciones integran la enseñanza/aprendizaje estratégica, continua y orientada a resultados a través de toda la fuerza laboral.

La creación de una **Universidad Corporativa** es una estrategia que permite a las organizaciones garantizar la educación continua correcta y oportuna, y que esa formación sea coherente con los objetivos corporativos.

De esta manera se optimizan los recursos, invirtiéndose en un aprendizaje que realmente impacta en la actividad de la organización y aumenta la competitividad. El aprendizaje comienza a formar parte esencial de la organización, pues apunta hacia aquellos **conocimientos, habilidades y actitudes** fundamentales que permitirán que todo el personal contribuya al logro de los planes estratégicos institucionales.

En este sentido, la **Universidad Corporativa** conecta el aprendizaje con la estrategia corporativa, y alinea todos los procesos de aprendizaje y desarrollo en la ruta del alcance de un mejor desempeño.

Crear una Universidad Corporativa no debería ser visto como un objetivo de una organización, sino como una estrategia más para ayudar a la organización a cumplir su misión.

* Licenciado en Administración, Universidad Blas Pascal. Magister en Dirección de Empresas, Universidad Católica de Córdoba. Doctorando en Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Secretario de Educación Continua, Universidad Blas Pascal. Contacto: malorenzatti@ubp.edu.ar

:: La Universidad Corporativa

Algunas definiciones

“Una organización central que sirve a múltiple grupos para ayudar a la organización a desarrollar las capacidades de los empleados requeridas para el éxito”.

Jim Moore
Sun University.

“La universidad corporativa es la organización responsable de gestionar el procesos de aprendizaje y el conocimiento de una corporación con el propósito de incrementar el valor total para los shareholders de la empresa”.

Tom McCarty
Motorola University.

“Una universidad corporativa es una entidad educacional, es una herramienta estratégica diseñada para asistir a su organización (madre) en el logro de su misión, realizando actividades que promuevan el aprendizaje individual y organizacional, el conocimiento y el saber”.

Mark Allen
Director de Educación Ejecutiva en Peeperrine University

Qué es una Universidad Corporativa?

La Universidad Corporativa es un PROCESO.

Un proceso que nace a partir de responder la siguiente pregunta:

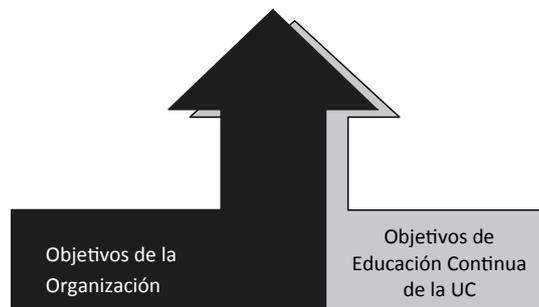
¿Qué necesitan saber los trabajadores para desempeñarse adecuadamente en sus respectivos cargos?

Hay varios aspectos clave que se deben resaltar al definir lo que es una Universidad Corporativa:

1. El primero, como se dijo, es un proceso. Un proceso de aprendizaje concebido como estrategia del negocio (o de la actividad).
2. Está orientada a resultados. ¿Cómo lograr de mejor manera los objetivos del negocio o actividad? ¿Qué cambios debemos poner en marcha? ¿Cómo evidenciamos su impacto?
3. Es permanente. Es un proceso continuo. No es un curso o un taller, no se refiere a solamente una parte de lo que el empleado necesita, sino que abarca todas las oportunidades de aprendizaje y desarrollo necesarias. Si soy nuevo en la empresa ¿Qué oportunidades tengo de aprendizaje y desarrollo?, e igualmente, si no soy nuevo ¿Qué oportunidades tengo de aprendizaje y desarrollo?. La Universidad Corporativa está di-

rigida a todo grupo de la empresa, a toda su cadena productiva y considera tanto las habilidades “blandas” (soft) como las “duras” (hard) propias de cada posición.

En resumen una Universidad Corporativa es el proceso por medio del cual la organización integra el aprendizaje estratégico, permanente y de orientación hacia los resultados de la actividad, en toda su cadena de actividad productiva y fuerza laboral.



También es pertinente aclarar lo que “NO” es una Universidad Corporativa, ya que no se trata de Universidades en el estricto sentido que le damos habitualmente:

- No es una Universidad como las que se conocen habitualmente, que son las instituciones públicas (de gestión pública o privada) que imparten educación superior.
- No requieren autorización por parte de los Ministerios de Educación o entidades regulatorias del sistema educativo.
- No es una institución educativa formalmente constituida.
- No imparte títulos reconocidos oficialmente. Si lo hacen, siempre en convenio con Universidades tradicionales.

Aquí también es preciso aclarar que algunas organizaciones utilizan el término “Universidad Corporativa” de una manera incorrecta, solo para nombrar el departamento o área de capacitación, que a su vez depende de la gerencia de Recursos Humanos. Se justifica hablar de UC cuando hay un real compromiso hacia la formación continua, la estrategia de la organización y los resultados. Es un concepto que va más allá de las funciones operativas de Recursos Humanos, se instala, como tema estratégico en la agenda del CEO, del número uno de la organización.

¿Cuán grande debe ser una organización para tener una Universidad Corporativa?

El tamaño de la organización claramente no es el principal determinante. Hay empresas con 50 empleados que han generado su Universidad Corporativa. Lo importante es que exista convencimiento de la máxima dirección, y un acuerdo y colaboración entre todas las unidades del negocio para alinear el entrenamiento. A su vez, el concepto de UC aplica mejor en organizaciones que tienen una gran dependencia de sus empleados y en los conocimientos y habilidades de ellos.

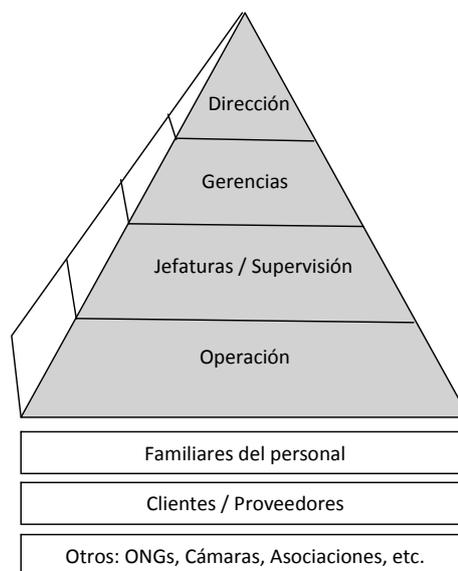
La Universidad Corporativa hace posible que el conocimiento tácito se vuelva explícito, el saber se vuelva organizacional, las mejores prácticas se determinan y se comparten, es indiscutiblemente una herramienta que permite que la organización se convierta en una organización que aprende.

Algunos casos resonantes de UC a nivel global son:



¿Quiénes son los destinatarios de la oferta de educación continua de la UC?

- Principalmente personal de la empresa, desde la alta dirección, gerencias, mandos intermedios hasta llegar a las posiciones más operativas.
- Organizaciones o individuos de la cadena de valor de la organización: proveedores, contratistas, distribuidores, representantes, franquiciados e incluso clientes.
- También es posible alinear acciones de la UC con la política de Responsabilidad Social Empresarial que tenga la compañía y ofrecer capacitación a familiares de los empleados, a asociaciones civiles y otras ONG's vinculadas a la empresa, etc.



¿Qué pasos deben seguirse para implementar y sostener exitosamente una universidad corporativa?

En estos 10 pasos quedan sintetizados los aspectos más importantes:

1. Formación de un órgano de gobierno que establezca y defienda los compromisos institucionales de la empresa u organización hacia el proyecto.
2. El plan de acciones de la Universidad Corporativa se formula en base a los objetivos de la organización. La UC alineada y al servicio de los objetivos de la empresa.

:: La Universidad Corporativa

3. La organización debe contar con un diagnóstico claro sobre la situación actual de las competencias de todas las personas de la empresa, identificando las competencias ideales requeridas para cada puesto de trabajo y en qué medida se observan diferencias con respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes observados en cada individuo.

4. Determinación de las audiencias que serán usuarias de los servicios de la UC. En este punto considerando también la posibilidad de llegar a clientes, proveedores y familiares del personal.

5. Confección de un presupuesto con horizonte en el corto, mediano y largo plazo.

6. Elaboración de los procesos (y procedimientos) para diseñar, validar y autorizar la creación de los servicios (cursos, talleres, seminarios, programas e-learning, etc.) a implementar en la población objetivo.

7. La organización debe seleccionar en qué universidad tradicional apoyarse para los procesos que no son propios de su actividad normal. También se pueden incorporar como aliados estratégicos otros consultores o proveedores de formación.

8. Determinación de los recursos humanos, físicos y tecnológicos con los que contará la UC.

9. Adicionalmente, debe desarrollarse un sistema de medición que permita a la organización monitorear de forma continua la calidad de los programas y los avances en la consecución de los objetivos estratégicos.

10. Finalmente el órgano de gobierno comunicará de manera constante y contundente la visión de la UC. Es deseable un alto compromiso hacia el proyecto en todos los estratos de la organización. Todos los interesados deben ser conscientes de la misión, objetivos y “productos” de la UC.

La Universidad Blas Pascal, ha colaborado recientemente en el diseño, creación e inicio de actividades de la Universidad Corporativa del Banco de Formosa de Argentina. A continuación, a modo de ejemplo, se presenta la misión y los objetivos de dicha UC:

Misión

“La Universidad Corporativa de Banco Formosa tiene el propósito de favorecer el *aprendizaje permanente* y el auténtico *desarrollo personal y profesional* de los *colaboradores* de la entidad y *otros públicos* de la comunidad formoseña. Para ello *diseña e implementa* planes de formación continua a la medida de la diversidad de necesidades que se presentan en un entorno dinámico, poniendo énfasis en el desarrollo de *conocimientos, habilidades y actitudes de cada individuo* y con un claro enfoque hacia la consecución de los *objetivos estratégicos* del Banco Formosa.”

Objetivos Generales y Permanentes de la UC de Banco Formosa

- Tener una actitud proactiva identificando de manera permanente necesidades y oportunidades de educación continua.
- Trabajar de manera organizada y con planificaciones claras (de corto, mediano y largo plazo), a través de una labor de coordinación con la dirección y las gerencias del banco.
- Implementar y sostener un sistema de mejora continua que permita identificar los mejores procesos para lograr programas de formación exitosos.
- Mantener un espíritu innovador en el diseño e implementación de los programas de formación, para lograr efectividad en la transferencia de los aprendizajes a las diferentes actividades del banco.
- Procurar, en la medida de lo posible, medir los resultados de las acciones de capacitación.
- Realizar comunicaciones pertinentes y claras sobre el desarrollo de las actividades de la UC y sobre la consecución de sus objetivos.

Consideraciones finales

El aspecto clave al definir la UC es su foco hacia las prioridades y objetivos organizacionales, como un concepto superador al tradicional abordaje de capacitación y desarrollo tendiente solo a cubrir necesidades individuales.

La UC debe desarrollar el know how necesario para ofrecer cursos y experiencias de aprendizaje alineados con la cultura de su organización madre. A su vez, la UC debe prestar soporte a proyectos ambiciosos de cambios estratégicos, realizar esfuerzos por crear y transformar aprendizajes individuales en conocimientos organizacionales y quizás el rol más desafiante sea el de preparar a la organización para navegar cambios y sortear los desafíos del futuro.

En tanto la UC está al servicio de atender problemáticas de aprendizaje individual, pero fundamentalmente seguir la evolución de los conocimientos (que permanentemente van mutando) necesarios para que las organizaciones en su conjunto puedan adaptarse y desarrollarse en entornos cada vez más cambiantes y competitivos; la opinión de diversos autores que estudian el fenómeno converge en la posibilidad de que esta sea una corriente que ha llegado para quedarse ■



Referencias:

- Allen, Mark. "The Corporate University Handbook. Designing, managing, and growing a successful program". Acacom. New York. 2002.
- Tanner, Lisa. Corporate university approach taking hold. Umbrella approach to company-wide training is becoming popular. Dallas Business Journal. 2003.
- Hearn, Denise R. Education in the Workplace: An Examination of Corporate University Models. 2001.
- Prince, Christopher; Beaver, Graham. The Rise and Rise of the Corporate University: the emerging corporate learning agenda. The International Journal of Management Education.
- <http://dibtagroup.com/corporate.html>
- <http://www.cuenterprise.com>



¿Cómo aprende una organización?¹

Ernesto Gore *

Para ser sujeto de aprendizaje, la organización debe ser un ámbito que permita que sus miembros aprendan. Creando contextos para que los colectivos que hacen cosas juntos puedan aprender, podemos decir que la organización enseña. Enseña a innovar, a revisar permanentemente lo que se está haciendo y si eso es lo que corresponde hacer. Cada organización, si aspira a sobrevivir, deberá ser un circuito de aprendizaje con su entorno, al que deberá dar nuevas respuestas en cada instancia; lo que requiere, a su vez, un segundo circuito, interno, de aprendizaje, para resignificar su propia experiencia y desafiar los modelos mentales establecidos.

To be subject of learning, the organization must be an environment that allows its members to learn. Creating contexts for groups that do things together to learn, we can say that the organization teaches. Taught to innovate, to constantly review what you are doing and if that is right thing to do. Each organization, if it is to survive, must be a learning loop with its environment, which should provide new answers in each instance, which requires, in turn, a second circuit, internal, learning to reinterpret their own experience and challenge the established mental models.

Palabras clave:

Organización – capacitación – conocimiento – comportamiento organizacional.

Keywords:

Organization – training – knowledge – organizational behavior.

¿De qué hablamos cuando decimos que una organización aprende? Hablamos de que puede hacer cosas que antes no podía hacer, esa es la idea. No se trata de que una persona, individualmente, pueda recitar sonetos que antes no podía recitar. Es la organización, como conjunto, quien debe poder hacer cosas que antes no podía hacer. Esta idea aparentemente simple, claramente tiene su complejidad, porque si no todas las organizaciones estarían haciendo todo lo que quieren hacer. Y no es tan sencillo.

Existe una estrecha relación entre conocimiento, aprendizaje y eficiencia. Si una organización no puede generar o usar el conocimiento que necesita, tampoco podrá cumplir por mucho tiempo su función en un contexto turbulento como el nuestro. Usar el conocimiento no es una experiencia pasiva: usar el conocimiento es redescubrirlo, porque, como decía Piaget, todo conocimien-

to está siempre basado en uno anterior. Aún cuando ese saber pudiera ser generado fuera de ella, la organización necesitaría algún tipo de conocimiento propio para manejarse con ese otro conocimiento generado afuera.

Las organizaciones no solamente necesitan el conocimiento sobre cómo operar, sino también sobre cómo modificar sus operaciones. No solamente sobre cómo cumplir ciertas tareas, sino también sobre qué tareas deben ser cumplidas. Para producir conocimiento en un contexto cambiante, las organizaciones deben “saber” su contexto y “saber” su propio conocimiento, de tal manera que ambos puedan estar sujetos a examen.

Esto supone que la organización es -o, mejor, puede ser descrita como- sujeto de aprendizaje. Debe aprender, por ejemplo, a capturar y procesar

* Profesor de tiempo completo de la Universidad de San Andrés: Contacto: gore@udes.edu.ar

:: ¿Cómo aprende una organización?

información del contexto para crecer y sobrevivir, es decir, información vinculada con distintos mercados que la demandan, regulan y proveen. Debe aprender a transformar esa información en procesos, productos, estructuras o prácticas útiles para dar respuesta a esas demandas. Debe aprender, también a localizar gente, atraerla hacia sí y luego desarrollarla y retenerla.

Desde un punto de vista global, una organización, según Chris Argyris, debe ser capaz de:

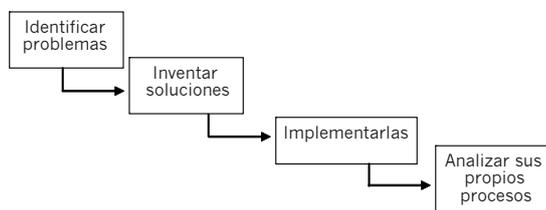


Gráfico. Habilidades de aprendizaje de las organizaciones. Basado en Argyris y Schön, op.cit., 1978.

Esto se ha vuelto crucial porque el conocimiento se ha convertido en un factor de la producción. Porque estamos en una revolución de los transportes y las telecomunicaciones donde no importa lo que uno haga, siempre habrá otro en alguna parte que lo hace mejor, más rápido o más barato; en consecuencia, hay que innovar. Sólo que innovar siempre requiere generar conocimiento; nunca es solamente una cuestión de usar el saber que está ahí afuera esperándonos. El problema para hacerlo es que el conocimiento es elusivo. Si nosotros tenemos un buen producto, tenemos algo diferencial pero alguien lo va a copiar muy rápidamente. ¿Y si tenemos tecnología?, alguien la va a comprar. ¿Y si tenemos gente?, la gente se muda de trabajo. Pero además no es la gente solamente, es el management de la gente. Pero al management hay que cambiarlo de acuerdo al contexto, y eso requiere una cultura que permita cambiar el management, y eso requiere valores que permitan cambiar la cultura. Fíjense que cada uno de los elementos es más inabordable, es más abstracto que el anterior. Y por eso más valioso, porque es precisamente más difícil de copiar.

Por otro lado, el conocimiento no es necesariamente información o por lo menos no es solamente información. Si nosotros pudiéramos hacer todas aquellas cosas de las que estamos informados que deberíamos hacer, e incluso estamos informados de cómo se hacen, pero lo real es que muchas veces no las hacemos. Esto se debe a que el conocimiento no es solo información, tiene que ver también con otras cosas.

Hay una historia que a mi me gusta contar, porque entendí este concepto cuando la escuché. En una aldea del Perú había indígenas que no hervían el agua, y como la sacaban del río se parasitaban. Entonces los médicos del hospital fueron casa por casa explicándoles que había que hervir el agua para que no se parasitaran, para matar los parásitos que había en el agua del río. Nadie lo hizo. Los médicos que ya de por sí eran prejuiciosos, se convencieron de que los indígenas vivían en la pobreza solamente a causa de su idiosincrasia. Luego, alguien se tomó el trabajo de ir casa por casa preguntando porque no habían seguido la sugerencia de los médicos. Bueno, la explicación fue: "no podemos, no hay leña, trabajamos en la zafra 14 horas por día, los chicos tienen que ir a la escuela, juntar la leña no es fácil"; además no entendía para qué calentar agua, para después dejarla enfriar, para matar unos bichos que jamás habían visto. ¡Ni siquiera el médico los había visto! A él le habían contado que estaban y, además, claramente, las enfermedades que producían cosas tales como el mal de ojo, el empaño, el malquistarse con los dioses y otras por el estilo. Fíjense que la actitud de los indígenas era tan racional y tan inteligente como la de los médicos. Lo que había era una terrible diferencia en las creencias, en el sentido de las cosas.

Nadie hace cosas que no tengan sentido y sobre todo teniendo en cuenta la calidad del vínculo. Si ellos hubieran podido confiar un poquito más en los médicos, probablemente lo hubieran hecho, aunque no lo hubieran entendido. Y muchas veces cuando uno pone proyectos en marcha en la organización y uno los encuentra absolutamente lógicos y absolutamente racionales y absolutamente buenos para todos y demás, debería preguntarse: ¿racionales desde que mirada?. Buenos para todos, pero ¿para quién?

Entonces, estamos hablando de un tipo de conocimiento que varía con la calidad del vínculo. No es lo mismo el conocimiento en una organización donde todo el mundo está peleado con todos y hay intrigas y todos se ocultan información; que en una organización abierta donde hay intercambio, donde se puede hablar de lo que sucede y sobre todo donde se respeta el conocimiento ajeno.

Aunque se suele pensar en las organizaciones como si fueran bloques monolíticos, compactos, son en realidad conjuntos de islas mal unidas entre sí. Y esto no es una patología de la organización, esta es su fisiología. La gente está agrupada, o se agrupa, en comunidades con prácticas afines, pero llevar proyectos adelante debe trabajar con otra gente que tiene y sabe y aprende prácticas diferentes.

Hace muchos años me ocurrió algo cuando yo trabajaba en una organización, antes de estar a tiempo completo en una universidad. La gente de marketing había hecho un folleto que la gente de operaciones había entregado tres semanas tarde, después de que había vencido la promoción. Me tocó juntar a la gente de marketing y operaciones en mi oficina (dos personas y dos personas) para que cuenten qué había pasado. La historia de los de marketing era para llorar, por todo el trabajo que se había perdido. Los de operaciones simplemente los miraron y dijeron:

*-“les dijimos que el folleto no podía tener mas de 10 cm.”,
-“no tiene mas de 10 cm.” – contestaron los de Marketing.*

Lo medimos y tenía 10 centímetros con dos milímetros. Esa mínima diferencia hacía que la maquina ensobradora no los pudiera meter adentro de los sobres, y eran 300.000 sobres. Ensobrarlos a mano tomó tres semanas en vez de una noche. Dos milímetros en marketing no es nada. Si una persona de marketing se detiene por dos milímetros es para echarlo. Si una persona de operaciones no entiende que es la diferencia entre “sí” y “no”, no es una persona de operaciones.

Construir conocimiento dentro de una organización no implica que todo el mundo sepa todo. Todo el mundo tiene que saber, por lo menos, qué es lo que saben los otros y respetar el conocimiento ajeno, entender las prácticas del otro. Y esta es una función contradictoria de la dirección de una organización, que por un lado tiene que profundizar el conocimiento de cada una de las islas que la forman pero por otro lado tiene que hacer puentes para que estas islas puedan trabajar juntas. Esa construcción que empieza

a crear esos vínculos, es precisamente el conocimiento organizativo.

Estas nociones equívocas sobre la organización y cómo se da el aprendizaje en ella suelen trasladarse también a la capacitación.

Como el aprendizaje suele ser pensado como algo que ocurre dentro del aula y dentro de la mente, la capacitación, o la educación continua corporativa tiende a concebirse como una incrustación de la institución escolar en el marco de la empresa. Quisiera cuestionar un poco esta visión aquí.

Muchas de las perspectivas que hoy guían la acción de capacitación, aunque pueden ser aleatoriamente útiles, comparten teorías equivocadas sobre el aprendizaje y sobre la organización. La visión de un aprendizaje individual, independiente de la persona, donde esta no es protagonista, trata al conocimiento como una posesión y no como un diálogo entre lo que se sabe y lo que se aprende. Operamos muchas veces en base a una cierta metáfora “vacunatoria” de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, una forma errada pero ampliamente difundida de pensar la acción de generar capacidades: el sujeto es pasivamente expuesto a un estímulo activo (contenidos-conceptos-ideas-información... vacuna). Duele un poco, pero si verifica que (a) prendió, el efecto tiene vigencia durante un determinado tiempo. Si no (a) prende, se repite la operación. Esta metáfora es engañosa en tanto pasa por alto al menos tres aspectos centrales de la formación para el trabajo (Vázquez Mazzini y Gore, 2002).

En primer lugar, la visión del conocimiento como una posesión individual lleva a ignorar los acuer-



:: ¿Cómo aprende una organización?

dos necesarios para transformar el conocimiento en acción (Cook y Brown, 1999). El aprendizaje de algo que debe ser utilizado en un contexto determinado (con sus reglas, sus creencias y sus roles, y en coordinación con otros) es mucho más complejo que la repetición de lo aprendido en el contexto del aula.

Para que el conocimiento sea operable, hace falta lograr acuerdos, explícitos o tácitos, con otros para poner en acción el conocimiento en cierto tiempo y en cierto lugar.

A su vez, quien aprende no es pasivo (como tampoco lo es en la educación formal); no va a modificar sus acciones ni sus ideas a menos que sienta que puede hacer algo distinto y que el cambio le aportará algún tipo de beneficio.

Por último, a diferencia de lo que ocurre en la vacunación, el conocimiento no es una sustancia más o menos inerte inyectada desde afuera. En la capacitación, el conocimiento no es sólo un insumo preexistente, sino más bien un producto de la capacitación.

Entonces, la misión de la capacitación, no consiste solamente en elaborar y poner en práctica planes cuidados desde el punto de vista didáctico; es más amplia y compleja: debe ayudar a la organización a funcionar como un contexto que aprende y enseña.

Para ser sujeto de aprendizaje, la organización debe ser un ámbito que permita que sus miembros aprendan. Pero el aprendizaje es siempre un hecho social; para que un individuo aprenda debe haber un colectivo, una comunidad o una red de práctica, que pueda hacerlo. Creando contextos para que los colectivos que hacen cosas

juntos puedan aprender, podemos decir que la organización enseña. Enseña a la gente a trabajar junta, a construir sentido en forma conjunta y a comunicarse e interactuar más allá de las diferentes funciones y de las diferentes especialidades. Enseña a innovar, a revisar permanentemente lo que se está haciendo y si eso es lo que corresponde hacer. Enseña a detectar errores, a aprender de esos errores y, a veces, a revisar incluso los criterios y valores desde los cuales algo es considerado un "error".

Cada organización, si aspira a sobrevivir, deberá ser un circuito de aprendizaje con su entorno, al que deberá dar nuevas respuestas en cada instancia; lo que requiere, a su vez, un segundo circuito, interno, de aprendizaje, para resignificar su propia experiencia y desafiar los modelos mentales establecidos ■





Modelos de acreditación internacional para actividades de educación continua e idiomas

MSc Gabriel Jaime Salazar Martínez *

El crecimiento acelerado de los centros de capacitación en Estados Unidos durante las décadas 70 y 80 del siglo pasado y la necesidad de buscar la forma de cómo homologar la calidad del conocimiento de las personas que asistían a los cursos ofrecidos, motivó la creación de dos entidades acreditadoras en los Estados Unidos, IACET (International Association for Continuing Education and Training) y ACCET (Accrediting Council for Continuing Education and Training), con el propósito de establecer estándares, políticas y procedimientos internacionales que evaluaran y garantizaran prácticas adecuadas de educación y entrenamiento.

Due to the accelerated growth of training centers in the United States during the 70's, 80's and worried about how to standardize the quality of the knowledge of the people attending the courses, it appeared two accrediting agencies in the United States, IACET (International Association for Continuing Education and Training) and ACCET (Accrediting Council for Continuing Education and Training), whose purpose is focused on establishing standards, policies and procedures to assess and ensure proper education and training.

Palabras clave:

IACET, ACCET, Acreditación, estándar, entrenamiento, Unidades de Educación Continua (UEC).

Keywords:

ACCET, IACET, Accreditation, standard, training, Continuing Education Units (CEU).

Acreditación para programas de educación continua e idiomas

En este mundo globalizado y competitivo, las Universidades deben reorientar sus programas académicos y hacerlos atractivos y de alta calidad que les dé un renombre tal en el mercado laboral, que atraiga nuevos estudiantes a sus claustros. En Colombia, las Universidades pueden respaldar su prestigio, optando por la Acreditación Institucional de Alta Calidad, donde, a través de pares externos y en algunos casos internacionales, se le da un reconocimiento a las Instituciones de Educación Superior (IES), de tener unos programas académicos y unos procesos administrativos generales de alta calidad.

Esta acreditación de alta calidad centra su análisis institucional en el currículo académico de pregrado y posgrado y en el ambiente institucional, sin profundizar en el área administrativa de las IES y sus propuestas para cubrir las necesidades del mercado en materia de extensión académica. Por esto, aunque puede ser una fortaleza institucional el ofrecimiento de diplomaturas

y programas de idiomas, estos no son tenidos en cuenta al momento de otorgar la acreditación institucional.

La Universidad EAFIT, ubicada en Medellín, Colombia, consciente de la confianza y seguridad que da a los usuarios el poseer una acreditación para sus diferentes programas y áreas, inició en el año 2004 una labor de investigar los posibles modelos de acreditación internacional para las actividades de educación continua e idiomas. Durante los primeros 6 meses de búsqueda, se recopiló la información sobre cinco modelos de acreditación: ISO, EFQM, IWA2, IACET y ACCET

El estándar más conocido en todo el mundo es ISO¹. Fue el primero en ser analizado, y a su vez descartado. Aunque lograr una acreditación es fruto de la responsabilidad de quien se somete a éstos procesos, la norma ISO no respondía completamente al propósito de la Institución, ya que valoraba los procesos administrativos, pero la médula de estas unidades, que es la academia, no era considerada. Además, en la

*Gerente del Sistema de Aprendizaje de Lenguas en Colegios (Sislenguas) de la Universidad EAFIT de Medellín, Colombia. Correo electrónico: gsalazam@eafit.edu.com

¹ RSO: International Organization for Standardization. La versión más conocida del conjunto de normas de certificación es la ISO9000.

:: Modelos de acreditación internacional para actividades de educación continua e idiomas

visita de certificación, esta norma no incluía necesariamente un experto en las áreas de educación continua y de idiomas, que conllevara a una mejora en sus programas.

Otro modelo analizado fue el EFQM². Es un modelo Europeo cuyos orígenes datan de principios de los años 90. Se observó como una alternativa interesante, pero después de realizar un análisis comparativo en la evolución de los programas de educación continua y de idiomas entre Europa y los Estados Unidos, se consideró que en este último podría existir modelos más exigentes que certificaran la calidad de los procesos administrativos y académicos de las Instituciones que tienen programas de educación continua y de idiomas, debido, principalmente, a la mayor tradición en la oferta de programas de este tipo en los Estados Unidos. Además, al hacerse un análisis del modelo EFQM frente a los estándares norteamericanos se notó que los de los norteamericanos son específicos para estas extensiones académicas, mientras que el EFQM es un modelo general y aplicable a diferentes empresas e instituciones educativas.

El IWA³, es una guía elaborada por varias universidades Mexicanas para lograr una mejor aplicación de los estándares de la ISO 9000 al contexto educativo. Analizado este modelo se encontró que era una certificación primordialmente de los procesos administrativos de la institución que ofrece los programas educativos, sin diferenciar si eran programas de pregrado, de idiomas o de educación continua y, por tanto, no despejaba la inquietud de de la Institución que se estaba certificando sobre la calidad del currículum como un todo, es decir, de los planes de clase, de los objetivos curriculares, del sistema de evaluación, entre otros. Adicionalmente, no se observó la aplicación de esta guía en el ámbito internacional, sino en casos muy específicos en México.

Los estándares norteamericanos analizan, principalmente, el acondicionamiento de la infraes-

tructura física, la metodología utilizada para estructurar y evaluar los currículos de los programas, la calidad de los docentes y la forma de medir el conocimiento de los egresados de los programas de entrenamiento. Estos estándares están enfocados en la educación para adultos que es la población que más se moviliza entre fronteras y que requiere la validación de calidad entre países. Los modelos que se analizaron y cumplían con estos requisitos eran: IACET⁴ y ACCET⁵. Estos fueron los dos modelos que se escogieron y se estudiaron a profundidad antes de tomar la decisión por alguno de ellos.

Los dos modelos estudiados difieren entre sí, pues mientras –IACET– busca homologar unas unidades de identificación sobre la calidad de los egresados de las diferentes instituciones, –ACCET– centra su preocupación en la sostenibilidad de las instituciones y la normalización ofrecida en los programas.

Estos modelos esperan que las entidades interesadas a someterse a su valoración, respondan un cuestionario y describan su funcionamiento sustentándolo con unas evidencias, que corroboradas por los pares acreditadores, permitan dar un concepto favorable para la acreditación.

Uno de los puntos complicados de estos modelos está en la evaluación de los estudiantes, que deja de ser opcional por parte de las instituciones, para convertirse en obligatoria. Sin embargo, no se establece un modelo particular de realización de esta evaluación, pero sí exige una constancia del aprendizaje del discente y la retroalimentación del docente.

El proceso de acreditación consiste en una inscripción inicial, realización de un seminario, envío de las respuestas y sus evidencias, revisión de la información por parte de la entidad acreditadora, visita de los pares y decisión final. Esta decisión puede ser de tres tipos, otorgar la acreditación, postergar la decisión y solicitar nueva documentación o denegar la acreditación.

² EFQM: European Foundation for Quality Management, fue creada en 1991 y en 1999, se basa en la autoevaluación de las Instituciones sobre unos criterios establecidos por el modelo. Más información en: <http://www.tqm.es/TQM/ModEur/ModeloEuropeo.htm>

³ IWA: International Workshop Agreement. Son talleres que se realizan con el fin de analizar el estándar ISO, y elaborar propuestas al mismo, que son avaladas por un comité técnico y, en caso positivo, incluidas en una siguiente versión de la norma ISO.

⁴ IACET: International Association for Continuing Education and Training. Creada en 1968

⁵ ACCET: Accrediting Council for Continuing Education and Training. Creado en 1974

A continuación, se detallan ambos modelos y sus respectivos criterios y estándares.

IACET

IACET, creada en 1968, fue el organismo que creó la unidad de educación continua (CEU). Cuenta con más de 500 miembros comprometidos en la mejora de la calidad en la educación continua y en los programas de capacitación. La asociación incluye, entre otros, a individuos, asociaciones, negocios, industrias, instituciones de educación superior, agencias del gobierno, organizaciones de la salud, agencias regulativas. Hace parte de la delegación de los Estados Unidos a la ISO. Uno de los requisitos de este modelo de acreditación es la visita in situ de aproximadamente un día a la entidad solicitante para verificar la información suministrada por la entidad. Este estándar consta de 10 criterios⁶ de evaluación.

Criterio 1: Organización: La Institución solicitante debe tener un organigrama definido, donde la autoridad y la responsabilidad para administrar cursos de educación continua estén asignadas a una unidad específica, un grupo o una persona, que garantice el cumplimiento de los criterios de IACET CEU⁷.

Criterio 2: Responsabilidad y Control: La Institución solicitante debe establecer políticas internas que demuestren claramente la autoridad y responsabilidad de la unidad de educación continua en la instauración e implementación

de procedimientos de funcionamiento y control que aseguren el cumplimiento de los requerimientos de IACET CEU.

Criterio 3: Ambiente de aprendizaje y sistemas de soporte: La Institución solicitante, junto con el proyecto del programa de formación continua, debe presentar los recursos financieros y los medios para asegurar su disponibilidad, el soporte administrativo y asegurar un ambiente adecuado para el aprendizaje con los sistemas de ayuda apropiados (equipos, computadores, biblioteca).

Criterio 4: Identificación de necesidades: La Institución solicitante debe formalizar y sistematizar el proceso que se llevó a cabo para identificar de necesidades del mercado potencial y plasmar un registro o trazabilidad del despliegue en la planeación del curso o programa particular.

Criterio 5: Evaluación de los resultados del aprendizaje: Cada vez que se vaya a otorgar IACET CEU, La Institución solicitante tiene la obligación de requerir a los discentes el logro de los objetivos propuestos.

Criterio 6: Personal de planeación e instructivo: La Institución solicitante debe garantizar la idoneidad y competencia de las personas que diseñan y atienden los cursos/programas. Adicionalmente, debe presentar los ajustes que se realizan a los programas para adaptarlos a los resultados de las evaluaciones que se les realizan.



⁶ En el 2007 hubo una actualización de los criterios para ajustarlos al Instituto Nacional de estándares Americanos (ANSI por sus siglas en inglés).

⁷ La Unidad de Educación Continua (Continuing Education Units – CEU) es una medida utilizada en los programas de educación continua, particularmente cuando se requieren para obtener créditos de reconocimiento transnacional en otras instituciones o profesiones. Generalmente, un CEU se define como diez horas de participación en un programa reconocido de educación continua, con la instrucción y el patrocinio cualificado. El término CEU es de dominio público, por tanto, cualquier organización puede conceder una CEU sin necesidad de acreditación. IACET es la entidad con mayor reconocimiento en el otorgamiento de las CEU y se conocen como IACET CEU.

:: Modelos de acreditación internacional para actividades de educación continua e idiomas

Criterio 7: Métodos de contenido e instrucción:

La Institución solicitante debe certificar que tanto profesores como discentes conocen el manual del programa con sus objetivos específicos y los medios para lograrlos. Aquel debe estar elaborado en una secuencia lógica.

Criterio 8: Resultados del aprendizaje: La Institución solicitante debe garantizar que los resultados del aprendizaje, comúnmente relacionados como el comportamiento del individuo o los objetivos de su desempeño, son claros, concisos y medibles. Además, que a los participantes se les da a conocer el sistema evaluativo antes del inicio del curso para saber cómo van a ser evaluados sus conocimientos.

Criterio 9: Sistema para otorgar las CEU's: La Institución solicitante debe tener un funcionario encargado de la administración logística de los programas y del manejo del registro de los participantes y de la cantidad de CEU's otorgadas.

Criterio 10: Evaluación del programa: La Institución solicitante debe evaluar periódicamente los programas, examinando los diferentes aspectos del curso y analizando los resultados de las valoraciones a los participantes. También debe demostrar los cambios que se realicen en los programas o en la metodología empleada en la enseñanza, de acuerdo al resultado de las evaluaciones.

ACCET

ACCET fue fundada en 1974 con el propósito de mejorar las ofertas de educación continua y entrenamiento. Está oficialmente reconocida como la agencia de acreditación en materia de Educación Continua por el Departamento de Educación de los Estados Unidos y posee una certificación en calidad ISO9001. Realizan una visita in situ a la entidad que aspira a su acreditación y tiene una duración de dos o tres días durante los cuales entre tres y cuatro expertos verifican la información suministrada por la entidad. La acreditación a través de ACCET esta detallada en 8 estándares:

Estándar 1: Misión: Se establecen las razones por las cuales se ofrecen programas de Educación Continua, la relación con la misión de la Universidad, el mercado y población objetivo, estadísticas de personas atendidas y programas ofrecidos (portafolios: general y semestral) como esos programas apuntan a las necesidades del mercado.

Estándar 2: Administración: Se debe demostrar la capacidad de las directivas para establecer y definir las estrategias, estructuras y políticas y, a su vez, que la Institución cuenta con un sistema organizado de registro que permite que todos los datos queden guardados de una manera precisa, ordenada y actualizada.

Estándar 3: Prácticas Financieras: Se requiere entregar historia de la administración financiera donde se demuestre la estabilidad financiera de la empresa. El objetivo de este estándar es que cuando se acredite una institución, el público sepa que es una entidad que no va a desaparecer fácilmente del contexto educativo.

Estándar 4: Currículum: Es quizás el estándar más importante para ACCET. Para una entidad aspirar a una acreditación, requiere tener establecidos objetivos curriculares, contenidos claros y específicos, metodología apropiada para la enseñanza del conocimiento, experiencias de aprendizaje y planeación. Todo esto debe estar a disposición del público que asiste al programa.

Estándar 5: Métodos, infraestructura y equipos: Todo aprendizaje necesita de soportes y ayudas para que esta experiencia sea más dinámica y arroje buenos resultados. Por tanto, para esta acreditación, la Institución solicitante debe presentar la metodología utilizada en la enseñanza, tener una infraestructura física adecuada que facilite la participación activa y un proceso eficiente de aprendizaje de las personas.

Estándar 6: Personal Instructor: El personal instructor debe poseer la combinación de formación académica, entrenamiento especializado, experiencia, y demostrada habilidad en el manejo del aula de clase. Al momento de la acreditación, se debe tener una lista de los instructores con sus títulos profesionales.

Estándar 7: Admisiones: Los materiales promocionales e informativos, publicidad y representaciones hechas en nombre de la institución establecen claramente los objetivos del curso, costos, localización, personal instructor, servicios de estudiantes y otros beneficios. La institución debe describir el perfil del estudiante, estrategias y medios publicitarios y de mercadeo.

Estándar 8 Evaluación y documentación: Se debe describir la forma cómo la institución evalúa, registra el progreso de los participantes, y cómo asegura que el comportamiento de las evaluaciones (exámenes, proyectos y otros) están correlacionados a los objetivos de alcance de logros establecidos institucionalmente.

Evaluación de los conocimientos

En Colombia, la evaluación de los conocimientos en el área de idiomas y en el campo de la educación continua no están supeditados a una normatividad, sino que los certificados responden al cumplimiento de un requisito de asistencia, que en muchos de los casos es superior al 85% en los programas de educación continua y de asistencia y una nota en los programas de idiomas.

Para la adhesión a estos estándares de calidad se requiere de un instrumento que permita corroborar los logros alcanzados por los estudiantes al finalizar el programa, y la asimilación de los conocimientos que les fueron impartidos. Sin embargo, no tienen un esquema establecido que indique la forma como se debe llevar a cabo estas evaluaciones, sino que se deja a libre determinación de la institución. Algunas alternativas válidas para tener en cuenta en el momento de valorar logros cualitativos, pueden ser dinámicas de grupo como los juegos de roles, la autoevaluación de los participantes, estudio de casos y elaboración de ensayos, entre otros, que de una manera no tan formal o que requiera de una calificación cuantitativa, sí pueda indicar que existe un aprendizaje y apropiación de conocimientos por parte de los inscritos en un programa.

Conclusión sobre los modelos de acreditación

Ambos modelos de acreditación, IACET y ACCET, no disponen de una reglamentación para diligenciar los criterios o estándares, pero sí asienten que los programas de educación continua y de idiomas de las instituciones acreditadas ante ellos, son coherentes con la demanda de profesionales cualificados y el entorno regional.

Estos modelos tienen instituciones acreditadas principalmente en Estados Unidos, pero han empezado a traspasar fronteras con instituciones acreditadas en España, Alemania, Emiratos Árabes Unidos, por parte de IACET y en Venezuela y Arabia Saudita por parte de ACCET, lo que demuestra un interés en establecerse como un estándar de referencia mundial en el campo de la educación continua, máxime en esta época posmoderna donde los certificados internacionales de competencia laboral entran a tener gran relevancia en el contexto global.

Aunque existe un amplio abanico de modelos de acreditación en el mercado mundial, los cuales propenden por mejorar el conocimiento impartido por las instituciones y, particularmente, en Colombia muchas instituciones han optado por otros modelos de acreditación, la Universidad EAFIT se ha decidido por uno de estos dos modelos norteamericanos porque la evaluación de pares está centrada en su experiencia en entidades de educación continua y de idiomas.

Beneficios de la acreditación a través de modelos específicos

Lograr la Acreditación Institucional de Alta Calidad es enviar un mensaje claro a un público sediento de conocimiento, que los programas que ofrece la Institución Educativa, son de alta calidad y están reconocidos por una Entidad internacional. El mensaje es más contundente cuando se logra la certificación a través de un modelo dedicado a establecer las mejores prácticas en un contexto específico como es en el caso de éste artículo, en modelos de acreditación de actividades de educación continua e idiomas.



:: Modelos de acreditación internacional para actividades de educación continua e idiomas

Estos modelos de acreditación en educación continua y de idiomas conllevan a una mejora del área administrativa, del plan de mercadeo y del pensum académico, para ofrecer programas con unos altos estándares de calidad y cualificados internacionalmente.

Además, es prepararse para la homologación de títulos académicos en estas áreas. En Estados Unidos ya han empezado a exigir dentro de los procesos de selección a un cargo, que el candi-

dato posea una o más CEU's o que los estudios realizados sean avalados por una entidad reconocida. No se puede perder de vista que en el mercado laboral actual, están empezando a pesar mucho más los certificados internacionales de conocimiento, como los que se emiten en algunos programas de educación continua e idiomas, que los mismos títulos de pregrado o posgrado ■



Pautas para los Colaboradores

1. Las colaboraciones para publicar en "**Tendencias. Revista de la Universidad Blas Pascal**", serán solicitadas por el responsable o editor de cada número, directamente o a través del Director de la revista. Se podrán también publicar artículos no solicitados, en la medida que su contenido, calidad y características se ajusten al perfil editorial de la revista. En ningún caso la recepción de material no solicitado supone necesariamente la aceptación para su publicación.
2. Los artículos a publicar en "**Tendencias. Revista de la Universidad Blas Pascal**", serán ensayos más bien breves, que hagan un análisis conciso y una exploración reflexiva sobre las tendencias que se perfilan en la problemática o aspectos disciplinarios abordados en cada número de la revista. Serán escritos de tal modo que ayuden al lector a tener una visión sintética de la temática tratada y de sus perspectivas, y a reflexionar sobre ello.
3. Las colaboraciones tendrán una extensión de entre cinco y ocho páginas en papel A4, escritas con interlineado simple, en fuente Arial 11 [entre 2500 y 4000 palabras].
4. Deberán respetar las siguientes pautas formales:
 - El título, centrado, en mayúscula y negrita, deberá expresar en no más de cinco o seis palabras el contenido o la finalidad del artículo. La Dirección de la revista podrá eventualmente acordar con el autor la conveniencia de retitular el texto.
 - El nombre del autor o autores se colocará inmediatamente abajo del título, con un asterisco que remita a una nota al pie de la primera página, en la que se indicará el cargo o función principal del autor, la institución a la que pertenece, y el e-mail para contactos.
 - Un *abstract*, de no más de cincuenta palabras, dará cuenta de las ideas centrales del artículo, tratando de que sea una verdadera invitación a la lectura.
 - En caso de haber referencias bibliográficas, se agruparán alfabéticamente por apellido de los autores, al final del escrito, bajo el título Referencias, y se harán de la siguiente forma:
 - ─ Si se trata de libro: primer apellido del autor, seguido de la inicial del nombre, el título de la obra en *itálica*, la editorial, el lugar y el año de publicación. Si hay varios autores, luego del apellido e inicial del nombre del primero, se pondrá la inicial y el apellido de los otros.
 - ─ Si se trata de un artículo de revista: apellido e inicial del autor (o autores), título del artículo entre comillas, nombre de la revista en *itálica*, volumen y número, año de publicación, páginas entre las cuales aparece el artículo citado.
 - ─ Si se trata de un artículo dentro de un libro o antología: apellido e inicial del autor (o autores), título del artículo entre comillas, apellido e inicial del autor del libro, nombre del libro o antología en *itálica*, editorial, lugar y año de publicación, páginas entre las cuales aparece el artículo citado.
 - ─ Si se trata de una referencia electrónica: apellido e inicial del autor, título del texto en *itálica*, fecha de publicación o revisión de la página (de estar disponible) o fecha de acceso a la información, dirección electrónica.
5. Cuando sea necesario, el editor o el director de la revista podrá contactarse con el autor para acordar mejoras en la redacción, en los aspectos formales o en el contenido del texto enviado para su publicación.
6. Las colaboraciones se enviarán por e-mail, como archivo adjunto de Word, a la dirección que indique el editor o al director de la Revista [gford@ubp.edu.ar].

TENDENCIAS

Revista de la Universidad Blas Pascal



UNIVERSIDAD BLAS PASCAL

UBP

Saber y Saber Hacer.

RECLA

Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa

Agradecemos a:



Santander Río

quien dentro del marco del Convenio de Colaboración firmado con nuestra Universidad, ha apoyado la edición de esta publicación.