

La utilización de los conceptos y las estrategias comunitarias en la relación de las instituciones de educación superior con el entorno a través de Educación
Continuada

Ángela María Chacón Ruíz

Trabajo de Grado
Maestría en Dirección y Gerencia
Universidad del Rosario

Bogotá, Mayo de 2012

La utilización de los conceptos y las estrategias comunitarias en la relación de las instituciones de educación superior con el entorno a través de Educación Continuada

Ángela María Chacón Ruíz

Trabajo de Grado
Maestría en Dirección y Gerencia
Director: Fernando Juárez Acosta

Universidad del Rosario

Bogotá, Mayo de 2012

TABLA DE CONTENIDO

	Resumen.....	iii
1	Introducción.....	1
2	Marco Teórico.....	2
2.1.	Los conceptos de educación, aprendizaje y formación con un sentido comunitario.....	2
2.2.	Estructura y flexibilidad en los procesos educativos: modalidades de educación.....	5
2.3	La educación como una actividad a lo largo de la vida.....	9
2.4.	Educación permanente y educación de adultos.....	14
2.5.	El entorno comunitario como medio de relación de Educación Continuada.....	19
2.6	Modos de relación de Educación Continuada con el medio.....	24
3	Pregunta de Investigación.....	30
3.1.	Objetivos.....	31
3.1.1.	Objetivo General.....	31
3.1.2.	Objetivos Específicos.....	31
4	Proposiciones de investigación.....	32
5	Metodología.....	32
5.1.	Diseño.....	32
5.2.	Unidad de análisis y caso.....	33
5.3.	Fuentes de evidencia	36
5.4.	Protocolo de Investigación.....	37
6.	Análisis de la Evidencia.....	38
6.1.	Análisis de la proposición 1. Existe una perspectiva comunitaria en el concepto de Educación Continuada.....	38
6.2.	Análisis de la proposición 2. El modelo de educación continua adoptado por las instituciones de educación superior utiliza los conceptos comunitarios propios de Educación Continuada.....	42
6.3.	Análisis de la proposición 3. La evolución de los resultados obtenidos mediante Educación Continuada en su relación con la comunidad se ve influenciada por el grado de uso de	

	estrategias comunitarias.....	53
7	Conclusiones generales e implicaciones de la investigación.....	75
7.1.	Recomendaciones de la investigación.....	77
	Referencias.....	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Posición de la gerencia de Educación Continuada, dentro de la estructura de la Universidad.....	48
Figura 2	Procesos estratégicos de la Universidad.....	50
Figura 3	Evolución de los resultados de Educación.....	58
Figura 4	Evolución de los resultados de número de eventos y de participantes de Educación Continuada.....	59
Figura 5	Evolución de Educación Continuada de la Facultad de Administración.....	60
Figura 6	Evolución de Educación Continuada de la Facultad de Administración por área y tipo de eventos.....	68

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Graduados por nivel de formación Educación Superior.....	54
Tabla 2	Cupos del Servicio Nacional de Aprendizaje por año.....	55
Tabla 3	Distribución de los cursos ofrecidos por Educación Continuada para la Facultad de Administración.....	68
Tabla 4	Gastos de funcionamiento distribuidos por funciones sustantivas.....	70

RESUMEN

En este trabajo se analiza la existencia de conceptos comunitarios en la definición de Educación Continuada, en la forma en la que las instituciones de Educación Superior entienden la Educación Continuada, así como en la influencia que puede tener el uso de estrategias comunitarias por Educación Continuada en su relación con el medio. Para esto se utilizó una metodología de investigación y análisis de caso, seleccionando un caso representativo, en un diseño explicativo intracaso. Se establecieron las proposiciones y el protocolo del análisis. Se utilizaron diversas fuentes de evidencia, tales como documentos, datos financieros, de desempeño y otros procedentes de diferentes sectores sociales. Todos ellos se analizaron dentro de una evidencia lógica. Se concluyó que la definición de Educación Continuada incluye conceptos comunitarios, que las instituciones utilizan dichos conceptos en la forma en que entienden Educación Continuada y que el uso de estrategias comunitarias afecta favorablemente a la relación de Educación Continuada con el medio.

Palabras clave: Educación Continuada, comunidad, estrategias, Educación Superior

ABSTRACT

In this research it is analyzed the existence of community concepts in the definitions of Continuing Education, in the manner in which higher education institutions understand Continuing Education and the influence that the use of community strategies made by Continuing Education, might have in its relationship with the environment. For this, we used a research and case analysis method, selecting a representative case, and an intracase explanatory design. Propositions and protocol analysis were both defined. We used various sources of evidence, such as documents, financial data, performance, and others from different social sectors. They were analyzed within logical evidence. It was concluded that the Continuing Education definition includes community concepts, that higher education institutions use these concepts, in the way they understand Continuing Education, and that the use of community strategy positively affects the relationship of Continuing Education with the environment.

Keywords: Continuing Education, community, strategies, Higher Education.

1. INTRODUCCION

La Educación Continuada es un proceso que modifica actitudes, conocimientos y habilidades para mejorar el rendimiento de la actividad en la organización, hace hincapié en las necesidades de formación de las organizaciones desarrollando capacidades individuales y cumpliendo con las necesidades de la organización (Mardar, 2010). Por lo tanto se considera la llave de acceso al siglo XXI, ya que responde al reto del rápido cambio del mundo, permitiendo comprender mejor al otro, comprender mejor al mundo, y logrando buscar el entendimiento mutuo, el diálogo pacífico y la armonía (Delors, J., Mufti, A., Amagi, I.,, 1996, p. 21- 22). Siendo así, permite una estructuración continua de la persona, de sus conocimientos y aptitudes, así como de su juicio y acción, tomando conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitándolo a desempeñar una acción social en el trabajo (Delors, 1996 et al, p.20). Por esto también se ha denominado educación para la vida porque incluye todos los procesos educativos y procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida, donde se tiene en cuenta la posibilidad de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender hacer (Delors, 1996 et al, p.22), aplicando constantemente nuevas metodologías y tecnologías tanto en los cursos que participa por iniciativa propia, como por el aprendizaje que obtiene en las diferentes situaciones a lo largo de la vida.

De manera que la Educación Continuada debido a su definición tiene un alto componente en la persona y en el entorno que la rodea, generando comunidades, las cuales logran mantener un compromiso con un conjunto de valores compartidos, normas y significados, con una historia compartida y la identidad de una cultura particular (Van Der Ven, 2003). Debido a esto, en este estudio se analiza la existencia de los conceptos comunitarios en la definición de Educación Continuada, la forma en que las instituciones de

educación superior entienden la misma y la necesidad del uso de estrategias comunitarias para lograr un diferenciador en el mercado competido, las cuales le permitirán aportar a la comunidad, logrando estabilidad en la relación con base en las necesidades de crecimiento de la comunidad y de la organización.

2. MARCO TEORICO

2.1. LOS CONCEPTOS DE EDUCACION, APRENDIZAJE Y FORMACIÓN CON UN SENTIDO COMUNITARIO

La educación es un proceso orientado, primero a capacitar a la persona para asimilar y desarrollar conocimientos, técnicas y valores, y segundo para ir mejorando esta capacitación constantemente, esperando que así se edifique posteriormente las cualificaciones profesionales, así como las pautas de comportamiento de la persona como ciudadano (Parellada & Vallonesta, 1997). Por lo tanto se ha definido que la educación constituye un derecho humano fundamental, que logra el desarrollo integral de las personas y de un país integrado y productivo, mejorando la calidad de vida de todos los seres humanos (Camors, 2009), en la medida en que se concibe, que una sociedad educada trae menos conflictos y es más estable que una menos educada (Vila, 2000). Por lo tanto, un país que logra que sus ciudadanos se desarrollen de manera integral, alcanza una sociedad más productiva y competitiva, generando condiciones de sostenibilidad y perdurabilidad.

Se ha definido también por otros autores como un proceso orientado a capacitar a la persona en técnicas y valores para ir mejorando (Parellada & Vallhonestá, 1997, p. 21) así como para transmitir legados culturales (Morales, 2009). De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and

Cultural Organizational, [UNESCO]), es el núcleo del desarrollo de la persona y de las comunidades, responsabilizando a cada persona de la realización de su proyecto personal (Delors, et al, 1996, p.14), permitiéndoles reconocer así las diferencias individuales (Watson, 2007). En Colombia, de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional, se ha definido la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Ley 115 de 1994, Artículo 1, Ministerio de Educación Nacional).

La educación y el aprendizaje no se pueden dar el uno sin el otro. Mediante el aprendizaje, los individuos adquieren conocimientos, técnicas y actitudes a través de la experiencia, la reflexión, el estudio o la instrucción (Parellada & Vallhonestá, 1997, p. 22). Las experiencias de aprendizaje son una negociación entre el mundo físico y social y la construcción individual de lo que el mundo proyecta (Billett, 2009).

El aprendizaje basado en la comunidad, combina las actividades académicas con los objetivos de aprendizaje (Holland & Robinson, 2008), siendo así, el aprendizaje se inserta en un ambiente conversacional clave para el desarrollo (Watson, 2007), donde se aumentan las conductas prosociales, la autoestima, la motivación, el pensamiento crítico, las habilidades de comunicación y las relaciones interpersonales, multiculturales y globales (Eyler, Giles, Stenson, & Gray, 2001), Para este proceso es necesario contar con las expectativas o motivación de los estudiantes (Watson, 2007), el cual está dirigido por las necesidades individuales, la intencionalidad y la conciencia de las personas (Billett, 2010).

La formación es el proceso de identificación, aseguramiento y desarrollo a través de actividades planificadas, para desempeñar su trabajo actual y de sus

futuras responsabilidades (López & Leal 2006, p.17), este se orienta más al trabajo que a la persona debido a que se define en un contexto de trabajo específico (Buckley, & Caple,1991, p. 2). El objeto de la formación es facilitar la adaptación de los trabajadores al cambio tecnológico y las nuevas condiciones de trabajo (Parellada & Vallhonestá, 1997, p. 22), ya que es una metodología destinada a mejorar las competencias técnicas y profesionales de las personas (Parellada & Vallhonestá, 1997, p. 22). Implica aprendizaje, para que los cambios en las competencias sean permanentes, de manera que la formación no sólo ayuda a aprender cómo hacer una tarea, sino que además permite el desarrollo de destrezas transferibles y destrezas de aprendizaje (Goldstein, 1993). Sin embargo, el aprendizaje informal, en un contexto laboral, debe buscar servir a los intereses del alumno más que a los intereses del empleador (Overwien, 2000).

La educación y el aprendizaje se relacionan con la formación. Sobre la educación se edifican las cualificaciones profesionales y las pautas de comportamiento de la persona como ciudadano (Parellada & Vallhonestá, 1997, p. 23). El aprendizaje da la posibilidad a la persona de poder resolver problemas y dificultades según la interacción con el medio (Pulgar, 2005, p. 27). Por su parte, la formación permite traer beneficios al hacer bien una tarea y ser capaz de desarrollar un nuevo repertorio de técnicas, concluyendo en la satisfacción en el cliente (Buckley, & Caple,1991,p. 5).

Por lo tanto, el término educación tiene más relación con conducir o guiar y es un proceso más amplio de cambio, orientado a dotar a la persona de estructuras más teóricas y conceptuales concebidas para estimular las capacidades analíticas y críticas del individuo en un período de tiempo más largo; mientras que formar tiene que ver con dar forma a algo en principio impreciso, o poco definido, que está más orientado a dotar de conocimiento y técnicas y a inculcar las actitudes necesarias para llevar a cabo las tareas

específicas de un puesto de trabajo, cuyos cambios son más inmediatos (Buckley & Caple, 1991, p.6). Por lo tanto la formación cobra sentido en la organización cuando se constituye como inversión, debido a que logra integrar la gestión de la organización con la dirección, ya que busca innovar en sus procesos, dado el desarrollo de habilidades y la consecución de nuevos saberes.

2.2. ESTRUCTURA Y FLEXIBILIDAD EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS: MODALIDADES DE EDUCACIÓN

La totalidad del proceso educativo se ha clasificado como educación formal, no formal e informal, buscado así la interrelación entre los tres sectores educativos (Riera & Civís, 2008), con el propósito de hacer visible todo el ámbito del conocimiento y la experiencia (Colardyn & Bjornavold, 2004). Coombs y Ahmed propone la distinción conceptual entre educación formal, no formal e informal (Camors 2005; p.29) dada la necesidad de reorganizar, reconocer y reconceptualizar el ámbito educativo en los sectores de la educación (Riera & Civís, 2008), debido a la crisis de la educación descrita por Coombs en su documento de trabajo para la UNESCO en 1967 (Sanabria, 2009).

La educación formal consiste en un sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado (Coombs & Ahmend, 2007, p.19) ofreciendo certificaciones finales aprobatorias en instituciones educativas organizadas (Baiba & Peks, 2005). La educación formal concluye con titulaciones reconocidas y otorgadas según las leyes educativas, yendo desde los diplomas de enseñanza primaria o básica, hasta la titulación de doctorado (Colom, 2005). Este aprendizaje es intencional desde la perspectiva del alumno (Colardyn & Bjornavold, 2004), es uniforme y posee una rigidez, con estructuras verticales y horizontales, con ciclos por

edad y jerárquicos, y criterios de admisión, siendo secuencial y estandarizada (Aguirre & Vásquez, 2004). Es propia de los sistemas educativos reglados por el Estado (Colom, 2005), los cuales permiten adquirir valor en la integración social de las personas generando posibilidades de crecimiento (Morales, 2009). Es así como el Ministerio de Educación colombiano define la educación formal en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social (Ley 115 de 1994, Artículo 1, Ministerio de Educación Nacional).

Por su parte, la educación no formal es toda actividad educativa organizada y sistemática, realizada fuera de la estructura formal, sin entregar necesariamente un certificado y calificaciones (Baiba & Peks 2005) que permitan su reconocimiento. El aprendizaje no formal consiste en el aprendizaje integrado en las actividades que no están designadas como aprendizaje, pero que contienen elementos de aprendizaje (Colardyn & Bjornavold, 2004).

La educación no formal es el aprendizaje mediante en el que las personas, consideradas adultas, enriquecen sus habilidades o conocimientos, mejorando sus calificaciones o volcándolas en direcciones diferentes, según sus necesidades o las de la sociedad (Coombs, 1989). Siendo así, la educación no formal es flexible, caracterizándose por diversidad de métodos, ámbitos y contenidos (Herrera, 1993), para facilitar diferentes clases de aprendizaje (Balán, 2009). Según el Ministerio de Educación Nacional colombiano, se define como aquella educación que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales, sin sujeción al sistema de niveles y grados (Ley 115 de 1994, Artículo 36

Ministerio de Educación Nacional), y mediante el Decreto 4904 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional se reglamenta la creación, organización y requisitos básicos para el funcionamiento de las instituciones que ofrecen el servicio educativo de la educación no formal o formación para el trabajo y el desarrollo humano (Decreto 4904 de 2009, Artículo 1 del Ministerio de Educación Nacional).

La pregunta que surge es si la educación no formal se puede utilizar como vehículo para la generación de capital social y la formación de redes de conocimiento (Shrestha, Wilson & Singh, 2008). La educación no formal puede llegar a ser un puente importante para llevar a los miembros de la comunidad en conjunto y construir el capital social (Shresth et al, 2008), teniendo el potencial de satisfacer muchas necesidades, aunque solo se ha atendido a un número reducido de ellas (Combs & Ahmed, 1974, p. 23). Por lo tanto debido a que no obliga necesariamente la obtención del título y su formación no están rígida como la educación formal, habilita e invita a las personas a una formación nueva o complementaria, dándose generalmente en el período productivo de la persona, generando la posibilidad de construir nuevo conocimiento aplicable a la organización.

Es así como la educación no formal nace por las necesidades de las innovaciones sociales en muchos contextos para crear nuevas profesiones, realizando actualizaciones de conocimientos permanentes, o promoviendo el crecimiento personal (Colom, 2005), mediante la integración del trabajo como eje central orientando los esfuerzos de manera libre, y resaltando la importancia del entorno que lo rodea, (Fitzgerald, 1993). La flexibilidad de la Educación no formal se manifiesta en los períodos diferentes de duración de las acciones educativas, en las temáticas y en la población participante (Camors, 2009), logrando atraer a nuevos y diferentes participantes con

diferentes necesidades de capacitación, dando especial importancia a la formación en habilidades o técnicas laborales.

Esta educación promueve aprendizajes útiles en diversos ámbitos de lo social (Morales, 2009) y se necesitaría una gama más amplia de programas para satisfacer las necesidades de la comunidad, al mismo tiempo que un aprendizaje más profundo permitiría construir competencias orientadas al empleo (Shrestha, et al, 2008). Por otra parte, los sistemas de apoyo, tales como el uso colaborativo, el aumentar la confianza de la comunidad y la empleabilidad y desarrollar habilidades de liderazgo, dependen de la comprensión efectiva, la comunicación y la planificación colaborativa entre los proveedores de educación no formal dentro de una comunidad (Shrestha et al, 2008).

A su vez, la educación informal es un acompañamiento natural a lo largo de la vida, no siendo necesariamente un aprendizaje intencional de cada individuo (Baiba & Peks, 2005), aunque podría serlo (Colardyn & Bjornavold, 2004). Está unida a cualquier situación de aprendizaje o experiencia, desarrollando nuevas estrategias y corrigiendo errores (Herrera, 1993). El aprendizaje informal resulta de las actividades diarias, se conoce también como la experiencia de aprendizaje o aprendizaje accidental y no conduce a la certificación (Colardyn & Bjornavold, 2004). La educación informal contiene una gran cantidad de elementos ambientales que forman para toda la vida (Aguirre & Vásquez, 2004) y se relaciona también con otras formas de aprendizaje (Overwien, 2000).

La noción de educación informal, incluye la educación no formal como una actividad pedagógica organizada fuera de escuelas e instituciones de formación. Esta actividad educativa también se incluye en el marco de la educación comunitaria y la labor de asesoramiento social (Overwien, 2000). La

educación no formal implica una intervención deliberada relacionada con el aprendizaje informal, el cual es, al mismo tiempo esencialmente auto-determinado (Overwien, 2000). De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional colombiano la educación informal tiene como objetivo brindar oportunidades para complementar, actualizar, perfeccionar, renovar o profundizar conocimientos, habilidades, técnicas y prácticas, donde su organización, oferta y desarrollo no requieren de registro por parte de la secretaría de educación de la entidad territorial certificada y solo darán lugar a la expedición de una constancia de asistencia (Decreto 4904 de 2009, Ministerio de Educación).

La articulación entre educación formal y no formal resulta clave para la educación a lo largo de toda la vida, debiéndose encontrar sinergias, continuidad educativa y posibilidades de reconocimiento de los aprendizajes de ambos sistemas (Morales, 2009). El aprendizaje es algo continuo, permanente e individual (Billett, 2010), siendo el desafío el organizar ofertas educativas formales, no formales e informales, que respondan a las necesidades de aprendizaje de diversas poblaciones (Camors, 2009).

2.3. LA EDUCACIÓN COMO UNA ACTIVIDAD A LO LARGO DE LA VIDA

La Educación Continuada o educación a lo largo de la vida es un conjunto de experiencias que siguen a la formación inicial y que permiten al trabajador mantener, aumentar y mejorar su competencia para que esta sea pertinente al desarrollo de sus responsabilidades (Mejía, 1986). Le permite profundizar en el conocimiento, tomando conciencia de sí mismo y de su medio ambiente, permitiéndole desempeñarse como ciudadano (Delors et al, 1996 p.115), con la finalidad de mejorar a los individuos, así como su rendimiento y su competitividad en las organizaciones (Mardar, 2010). Siendo así, se considera que se puede extender más allá de los límites de la educación vocacional que

antes se consideraba suficiente, al desarrollar habilidades requeridas por las carreras profesionales (Fitzgerald, 1993).

En Colombia según ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades), no hace diferenciación entre la educación continuada y educación permanente, y la define como una actividad o conjunto de actividades académicas que se ofrecen a la comunidad en general, y que tienen como propósito la actualización, complementación y profundización de conocimientos, así como la contribución al desarrollo de habilidades y fortalecimiento de competencias (ASCUN, 2008 p. 32), y que por ende, está unido en los procesos académicos en el área de Extensión, debido a que esta forma parte de uno de los procesos de la dimensión académica, junto con la investigación y la formación.

De acuerdo a la Ley 30 de 1992, en el Artículo 120 se describe la Extensión Universitaria como aquella que comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como a las actividades de servicio tendientes a procurar bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad. La extensión es parte de la estructura académica de la universidad, donde se integra con las comunidades nacionales con el fin de aportar solución a principales problemas, con la formulación y construcción de políticas que contribuyan en la transformación de la sociedad en una perspectiva de democratización y equidad social (ASCUN, 2008, p, 23-24). Por lo tanto la Universidad siendo pertinente, ha establecido que los programas de extensión y, especialmente, los programas de educación continuada permitan a la Universidad realizar aportes significativos para el desarrollo económico, social, político y cultural de la sociedad permitiéndola así, ser reconocida e identificada nacional e internacionalmente por generar conocimiento pertinente para el país (Decreto Rectoral No. 837 de 2005).

Las dificultades en la definición de los diferentes términos, incluyendo el de aprendizaje permanente, permitió que este fuera visto como una legitimación de la importancia del aprendizaje (en contraposición a la educación y la formación) y su carácter continuo (en oposición a la terminación como una persona joven) (Forrester, Frost, & Ward, 2000). El aprendizaje permanente es un proceso socio-personal y un hecho personal, distinto del hecho institucional (Billet, 2010), que en la mayoría de las versiones, el aprendizaje permanente se justificaba por sí solo, a pesar que la ciudadanía juega un papel importante (Forrester et al, 2000).

La Educación Continuada es un proceso que desarrolla las capacidades individuales y cumple con las necesidades de la organización (Mardar, 2010), con la finalidad de contribuir al desarrollo de la comunidad, promoviendo la cooperación y la movilidad entre la educación y la formación profesional en la comunidad (Vali, 2012). El aprendizaje a lo largo de la vida es la clave para la integración social y la creación de igualdad de oportunidades (Mardar, 2010), obliga a comprender mejor al otro y al mundo, buscando el entendimiento, el diálogo pacífico y la armonía (Delors et al, 1996, p. 21- 22). Sin embargo, dada la importancia de este aprendizaje y las prácticas en las comunidades, existe un interés en la organización y dirección de procesos (Billett, 2010).

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: a) aprender a conocer, o aprender a aprender, b) aprender a hacer, c) aprender a vivir juntos y d) aprender a ser (Delors et al, 1996, p. 96-129). La educación tienen que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir el saber adquirido (Delors et al, 1996, p. 23), lo que permite una estructuración continua de la persona y de sus conocimientos y acción, invitándolo a desempeñar también una acción social en el trabajo (Delors et al, 1996, p.20). De acuerdo al nuevo concepto del aprendizaje permanente en la sociedad actual, las universidades deben ser las encargadas de llevar a cabo

este proceso tanto en la educación formal, no formal e informal, con base en una misión explícita académica (Jongbloed, 2002).

La Educación Continuada se caracteriza en Colombia por ofrecer diferentes modalidades de formación, las cuales pueden ser variables en las instituciones de educación superior, según ASCUN, se ofrecen Eventos que son actividades académicas de corta duración dirigidos por expertos que buscan promover la reflexión, generación, socialización o consolidación de conocimientos en los participantes, Talleres los cuales son de carácter práctico donde se adquieren conocimientos y se desarrollan habilidades a partir de su propia experiencia, Seminarios son actividades académicas grupales donde se discute a fondo un tema predeterminado con el fin de profundizar en el conocimiento, Cursos que desarrollan programas de corta duración con carácter teórico- práctico y que difunden un tema específico, y Diplomados, que son los de más larga duración, los cuales actualizan, complementan y profundizan en conocimientos, desarrollando y fortaleciendo habilidades, competencias y destrezas con aplicabilidad en el campo laboral o desempeño profesional. Todas estas modalidades ofrecen certificado de asistencia o diploma de participación, (ASCUN, 2008 p.32,33).

Sin embargo, las universidades continúan pensando en términos de productos (Jongbloed, 2002), por lo que se requiere de nuevas formas de crear valor buscando un mayor énfasis en el aprendizaje (Jongbloed, 2002). Sin embargo, lo relevante es el equilibrio entre las necesidades y los imperativos de las personas, y sus comunidades, en los lugares de trabajo (Billett, 2010). La importancia de contrastar la valoración de la vida laboral en los distintos contextos culturales debe ser incorporada en el contenido de los cursos de estudios sociales (Fitzgerald, 1993), de manera que se generen diferentes formas de valor a la organización, tales como el cliente orientado al valor, el valor de los trabajadores, el valor financiero, o el valor para la sociedad entre

otros (Jongbloed, 2002). Por lo tanto el proceso formativo tanto en la educación formal, no formal o informal debe aproximarse a la realidad del entorno laboral para el cual se están formando los estudiantes, el cual no puede estar ajena y debe monitorear en forma constante las necesidades de las organizaciones.

Es así como la formación por competencias cobra importancia, en donde la formación inicial que se tiene para el trabajo puede no ser suficiente debido a que tal vez la oferta formativa está desconectada de las necesidades sociales, o porque el desarrollo de la formación se apoya más en la teoría que en la práctica, (Tejada, 2005), sumándose a esto el cambio constante de las organizaciones dada la inclusión de nuevas tecnologías y la acelerada competencia de los mercados. Por lo tanto, la formación no puede consistir solamente en aprobar asignaturas, sino que es necesario integrar conocimientos experienciales y práctica, siendo lo propio, corresponde constituir conocimientos y combinarlos con la experiencia profesional, junto con una formación continua a efectos de desarrollar las competencias profesionales (Zarifian, 1999). Por lo tanto no solo debe buscar una formación más práctica sino que, se debe incorporar la experiencia en el propio proceso formativo, con el fin de adquirir la competencia (Tejada, 2005).

Pero las competencias no pueden quedar definidas solo en saber ser y saber hacer, sino que deben interrelacionarse, qué hacer con lo que se sabe de manera adecuada, es decir utilizar acertadamente el conocimiento, además de pasar del saber a la acción con valor agregado, por lo tanto con la competencia en práctica y la acción, es como se llega a ser competente (Tejada, 2005). Siendo así la experiencia adquirida es el factor principal de la competencia, por lo tanto las competencias pueden adquirirse a lo largo de toda la vida, constituyendo un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las tareas y los empleos (Tejada, 2005). De tal manera los

procesos de Educación Continuada contribuyen a la formación por competencias ya que se enseña para la vida y para el trabajo, logrando la conexión con el hacer, buscando desarrollar las competencias propias y las habilidades con las temáticas propias que necesita la organización, así como con las diferentes metodologías de enseñanza, y los avances tecnológicos en la enseñanza. Siendo así el Ministerio de Educación Nacional, en el Decreto 4904 de 2009, Capítulo I, determina que son objetivos de la educación para el trabajo y el desarrollo humano,[..la participación ciudadana y comunitaria para el desarrollo de competencias laborales específicas], por lo tanto las competencias son parte esencial de la formación para el trabajo.

2.4. EDUCACIÓN PERMANENTE Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

La educación superior debe buscar estructuras universitarias eficientes pasando de la educación, hacia el aprendizaje como un proceso continuo (Németh, 2011), teniendo una gran claridad sobre las necesidades de los grupos hacia los cuales se dirige la educación (Melton, 1996). Además, la educación de adultos y el aprendizaje permanente están presentes en diferentes contextos, existiendo tensiones entre ellos frente al desarrollo de habilidades y a la educación como un medio proactivo de cambio (Preece, 2011). No obstante, el aprendizaje y la educación de adultos son elementos importantes para llegar al aprendizaje permanente (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010).

Existen tres objetivos, bajo la educación y formación, incluyendo la educación para la ciudadanía, que deben beneficiar a los ciudadanos, como son (Vali, 2012): a) mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación, b) asegurar que sean accesibles a todos, c) la apertura de la educación y la formación al mundo. En este sentido, la educación permanente defendía la

ampliación de la educación escolar y un sentido formativo prolongado en el tiempo y en otros espacios sociales (Colom, 2005).

En las personas, las motivaciones cambian a lo largo de la vida, pero no se pierde el interés por la adquisición de conocimiento, es así como las motivaciones de los adultos para involucrarse en actividades educativas son el reconocimiento y crecimiento personal, el gusto por el estudio, el crear nuevos amigos, mejorar las relaciones con subordinados y la influencia en el grupo, así como posicionar la autoridad, reconociendo la importancia de la reputación de la institución (Chen, 2002). Los adultos mantienen el deseo de aprender y de desarrollar nuevas habilidades, con el fin de mejorar las capacidades profesionales y las de la organización (Chen, 2002). También deben aprender sobre la sociedad y los derechos y responsabilidades que tienen dentro de ella (Melton, 1996), ofreciéndose a los adultos la oportunidad de evaluar el impacto de su experiencia (Holland & Robinson, 2008) viéndose esto reflejado en el crecimiento de la organización, una vez satisfechas las necesidades iniciales. Así, la educación permanente debe basarse en un examen del progreso del aprendizaje de los individuos y sus circunstancias asociadas (Billett, 2010), dimensionando el entorno en el cual aplicaran el nuevo conocimiento con el fin que sea útil a la organización o comunidad a la cual pertenecen.

La conferencia en Mumbai, en la India en 1998, tuvo la finalidad de desarrollar el tema del aprendizaje permanente, la ciudadanía activa y la reforma de la educación, donde la educación superior tendrá que crear formas más amplias de compromiso con las comunidades y cooperaciones con el mundo del trabajo y con diversos grupos de nuevos educandos (UNESCO Institute for Education, 1998). El concepto de educación permanente se formula por la tremenda expansión de la educación de adultos y la idea de que el ser humano se educa durante toda su vida (Tünnermann, 2010).

El principio de la educación permanente se debe, en gran parte, a los esfuerzos de la UNESCO y de la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa, quienes destacaron la integralidad, y el interés por el desarrollo y crecimiento de la persona (Tünnermann 2010, p.123). En Estados Unidos, el aprendizaje permanente se refiere a la participación libre de los adultos mayores en las clases sin crédito en los temas de artes y ciencias (Lamb 2011).

La educación permanente (o educación a lo largo de la vida, *lifelong education*) se relaciona con la educación de adultos como una necesidad permanente y con la Educación Continuada, definida como la prolongación de la educación escolar en la edad adulta, diferenciándose de la educación continua, definida como la formación y perfeccionamiento de la persona a lo largo de su existencia (Requejo, 2003, pp. 17-19). Según este autor, la educación permanente está relacionada con la educación de adultos, debido a que busca el desarrollo profesional inserto en un entorno social y económico. Por su parte, la educación a lo largo de la vida se asemeja a la educación permanente, debido a que el hombre se desarrolla de manera continua por medio del aprendizaje de conocimientos, incluyendo tanto lo formativo como lo educativo (Ortega, 2005), teniendo conciencia de sí mismo y de su medio ambiente e invitándolo a tomar una función social en el trabajo y la ciudad (Delors et al, 1996, p.15).

La educación permanente se refiere a hacer posible que las personas aprendan en diferentes épocas de su vida, de maneras diferentes y con propósitos diferentes (Preece, 2011). En contextos de alta carencia educativa, la educación permanente (*lifelong education*) se basa en proporcionar los fundamentos del aprendizaje permanente (*lifelong learning*) (Aitcheson 2003). La clave del aprendizaje permanente es conseguir individuos y grupos conectados a las estructuras sociales, en contextos locales y globales

(Aitcheson 2003). No se debería olvidar la comprensión de como los individuos actúan mientras aprenden, esto se sintetiza en tres aspectos como son el aprendizaje permanente, la individualización del aprendizaje, y el aprendizaje más allá de la educación (Su, 2007).

La educación permanente comprende la educación de adultos y dirige el desarrollo del potencial de aprendizaje fuera del sistema educativo (UNESCO, 1976, p. 2). En la educación permanente, no hay una etapa para estudiar y otra para actuar, ya que ambas forman parte del mismo proceso existencial de aprender y reaprender (Tünnermann, 2010). Por lo tanto en el aprendizaje permanente se determina cómo se aprende, es un proceso cognitivo de desarrollo de conocimientos (Lamb, 2011), siendo continuo, a lo largo de la vida, donde todo grupo social es educativo y por lo tanto se puede llevar la educación en cualquier lugar (Tünnermann, 2010).

Una educación a lo largo de toda la vida es la base fundamental para la ciudadanía activa (Sabán, 2010). Para desarrollar esta posibilidad existen diferentes redes, las cuales tienen un interés en toda la educación universitaria continúa, que apoyan el desarrollo de la política universitaria de educación continua (Thomas, 1995). Actualmente, el aprendizaje se relaciona con el incremento de los comportamientos prosociales, la autoestima, la motivación, el pensamiento crítico, las habilidades de comunicación y las relaciones interpersonales, las cuales incluyen la multiculturalidad y la comprensión global (Eyler et al, 2001).

La pedagogía o la enseñanza en la infancia o adolescencia y la andragogía o educación del adulto, originan el concepto de educación a lo largo de la vida (Riera & Civis, 2008), el cual combina conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes y la adquisición de nuevas competencias, abarcando todos los aspectos de la vida de la persona, centrándose en la sociedad,

(Delors et al, 1996, p.115). Por esto, es necesario tener en cuenta las prácticas locales de los alumnos y situar estas prácticas en la vida de los alumnos que se desarrollan en diferentes contextos (Forrester et al, 2000).

La educación para adultos, se definió en la Declaración de Nairobi, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, [UNESCO]) como la totalidad de los procesos de educación formales o no, donde los adultos desarrollan sus aptitudes y enriquecen conocimientos, para participar en la vida económica y social de la sociedad (UNESCO, 1976, p. 17). De acuerdo con esto, resulta clave que las universidades tengan en cuenta la educación de adultos como parte de sus actividades (Nemeth, 2007). La educación de adultos interactúa con los objetivos económicos de la educación (UNESCO, 1976, p. 17), cubriendo la formación básica, la capacitación profesional y la actualización de conocimientos, reorientando el conjunto de la educación en una perspectiva de educación permanente (Delors et al, 1996 p. 117).

Cierto tipo de Educación permanente responde a la necesidad de la organización, al dotar al personal con las mejores aptitudes necesarias para mantener y reforzar su competitividad (Delors et al, 1996, p.113). Además, el cambio en los mercados de trabajo, tecnologías y organizaciones, requieren que los empleados posean habilidades y competencias que se puedan transferir y reprocesar en diferentes entornos de trabajo (Colardyn & Bjornavold, 2004). Por otra parte, se ha dado importancia a la formación profesional, donde se desarrollan habilidades en un plan de estudios formal, personalizado y de corta duración, en el lugar de trabajo o en la universidad, de manera estructurada para adaptarse a las necesidades de las organizaciones (Hartley, 2007).

Para Delors, la formación profesional continua es parte de la formación permanente, ya que busca un conocimiento con un esfuerzo planeado de la organización destinado a satisfacer una necesidad de cambios de los empleados (Mardar 2000), promoviendo el concepto de aprendizaje permanente, debido a que desde la infancia se aprende algo sobre el mundo, sobre los demás y sobre sí mismos (Delors et al, 1996, p. 96). No se debe confundir la educación permanente con la educación continua, esta última concierne al aspecto profesional de la educación, mientras que la permanente, tiene un sentido más amplio (Tünnermann, 2010).

2.5. EL ENTORNO COMUNITARIO COMO MEDIO DE RELACIÓN DE EDUCACIÓN CONTINUADA

La comunidad se compone de personas y subgrupos que comparten el mismo objeto general (Hartley, 2007), consistiendo en una red de afecto con relaciones entre un grupo de personas y con un compromiso con un conjunto de valores, normas, significados e historia compartidos y una cultura particular (Etzioni, 1996), donde se tiene en cuenta el individuo o subgrupo que aporta su mirada (Engestrom, 2004, p. 6).

Para que exista desarrollo comunitario debe haber un proceso ordenado que active a los ciudadanos a construir su comunidad, comunicando y expresando los deseos de la misma (Van Der Veen, 2003). Se pueden destacar tres formas de educación en el desarrollo comunitario: a) la educación como la formación del liderazgo local, b) la educación como la toma de conciencia y c) la educación como la prestación de servicios, donde la educación es un servicio para la comunidad (Van Der Veen, 2003).

Así, la finalidad del hecho educativo es una responsabilidad social, destacando la política de bienestar social, y buscando un sentido comunitario

(Riera & Civis, 2008, p.136) y respetando las diferentes culturas, para no generar discriminación que inhiba la adaptación institucional de los alumnos (Zepke & Leach, 2006). Un ejemplo de desarrollo de la comunidad, mediante un proveedor de educación, son los programas de alfabetización, los cuales requieren de una toma de conciencia previa (Van Der Veen, 2003).

La comunidad de aprendizaje involucra a los estudiantes de todas las edades en la exploración de sus valores y oportunidades, habiendo demostrado su capacidad del servicio a la comunidad, así como el voluntariado y la acción de base comunitaria (Holland & Robinson, 2008). El aprendizaje basado en la comunidad soluciona muchos retos y responde a las necesidades del estudiante adulto (Hartley, 2007) incorporando en las estructuras existentes de la sociedad y en las instituciones, construcción de capital social para promover el desarrollo sostenido, la cooperación, el conocimiento y la creación de redes, así como una construcción consensuada de visión (Kilpatrick, Field, & Falk, 2003). Las comunidades de práctica incluyen numerosas formas de interacción, tales como la reflexión, las comunicaciones vía e-mail, las discusiones online, las metarreflexiones, etc. (Barrett, Ballantyne, Harrison & Temmerman, 2009)

El capital social se basa en las relaciones entre las personas, y genera conocimiento y confianza, facilitando la reciprocidad y la cooperación (Kilpatrick et al, 2003). Por lo tanto, promover redes sociales formales e informales ayudan a extender los nuevos aprendizajes, con base en la integración, la cultura y el capital cultural de los participantes (Zepke & Leach, 2006). El capital social se relaciona con el desarrollo comunitario y con la educación para este desarrollo (Kilpatrick et al, 2003). El desarrollo comunitario actúa para hacer frente a necesidades comunes, siendo coherente con los recursos de capital social (Kilpatrick et al, 2003).

Los programas de desarrollo comunitario se planifican en asociación con la población local para que los participantes estén informados sobre el proyecto, sus objetivos y los procesos (Zepke & Leach, 2006). Así, se involucra a los ciudadanos que pueden ser líderes, pero que tienen un bajo nivel de formación, ampliándose el reclutamiento y la capacitación a nuevos líderes (Van Der Veen, 2003). En este sentido, existe escasez de líderes para el desarrollo de la comunidad, centrados en la planificación local social, y el movimiento comunitario (Van Der Veen, 2003). El desarrollo de la comunidad, el desarrollo de liderazgo y la participación, están estrechamente relacionadas con la educación ciudadana (Van Der Veen, 2003) y el énfasis en el liderazgo, es visto como una parte central de la revisión de la cultura (Hartley, 2007), así la comunidad debe darse cuenta de que los líderes locales deben gestionar la organización, y que el líder abandonará la organización después de unos años (Van Der Veen, 2003), lo que requerirá de nuevos líderes.

Por otra parte, las redes que se desarrollan y extienden más allá de la comunidad inmediata, facilitan el acceso a recursos adicionales, físicos y financieros, así como a nuevas ideas y nuevos recursos humanos (Kilpatrick et al, 2003). Las interacciones aumentan la confianza de la gente para actuar en beneficio de la comunidad y de sus miembros, creando un compromiso de estos últimos y de la comunidad en su conjunto (Kilpatrick et al, 2003).

En la comunidad de trabajo, se ha prestado una mayor atención a la ciudadanía, mediante la participación de los empleados en la misma, a través de programas de voluntariado, con el fin de desarrollar una responsabilidad social corporativa y contribuir al desarrollo profesional de los empleados y la retención de estos (Holland & Robinson, 2008). No obstante, para que esta estrategia de aprendizaje informal en el desarrollo de la comunidad pueda tener éxito, debe estar claro que se trata de un aprendizaje real necesario (Van Der Veen, 2003). A su vez, los programas de voluntariado de los

empleados de algunas organizaciones, no han sido objeto de reflexión por los directivos, ni tampoco los resultados de desarrollo profesional fundamentado en la actividad basada en la comunidad, lo que puede hacer que los empleados no perciban beneficios (Holland & Robinson, 2008).

Las dimensiones de la educación de adultos basada en la comunidad, adquieren unas características vivenciales, mediante la relación con las diferentes comunidades y culturas (Cueva, 2010). Existen cinco estrategias para la implementación de educación de adultos basada en la comunidad (Heard, 2005): (1) dar a los estudiantes adultos sus tareas y actividades con propósito determinados, (2) presentar una variedad de modelos de participación y experiencias de aprendizaje, (3) ayudar a los estudiantes adultos a descubrir la relación entre el aprendizaje académico y su éxito en el futuro, (4) incluir a los estudiantes adultos en el gobierno institucional y (5) oferta de programas que permitan aumentar los conocimientos de los alumnos adultos.

Estas características del aprendizaje utilizan técnicas como contar historias, compartir las comprensiones, crear conexiones a través de expresiones artísticas o utilizar la risa como parte envolvente del aprendizaje, (Cueva, 2010). Así, este enfoque comunitario enfatiza las relaciones de parentesco social y las teorías de capital, o las informales de amistad, asociaciones de miembros voluntarios, movimientos de participación social, participación en las comunidades de práctica profesional y la interacción cotidiana entre vecinos (Kilpatrick et al, 2003), creando un ambiente de aprendizaje donde se aprende de las interacciones con los socios de la comunidad (Holland & Robinson, 2008).

Por otra parte, para que haya transferencia de la formación entre diferentes contextos, estos tienen que ser culturalmente apropiados, los alumnos de los

programas de educación no formal pueden diferir de la educación formal, en sus expectativas de la cultura del aprendizaje, por lo que desarrollar esta comunidad es un proceso complejo (Zepke & Leach, 2006). El desafío consiste en desarrollar sistemas de educación de adultos que amplíen la misma a las esferas del trabajo ignoradas por las perspectivas convencionales del empleo y la educación formal (Walters & Cooper, 2011). Siendo así, en Colombia según ASCUN, de acuerdo al Ministerio Nacional de Educación Ley 155 de 1994, la educación para el trabajo y el desarrollo humano, se toma como un conjunto de procesos de enseñanza –aprendizaje debidamente planeados y organizados, ofrecidos con el objeto de profundizar en temas especializados de las tareas de conocimiento (ASCUN, 2008, p. 26). La comprensión del trabajo y el aprendizaje permanente involucra temas de desigualdades sociales, aprendizaje y conocimiento, construcción de definiciones, economías informales, jerarquías de conocimiento, y reconocimiento de las fuerzas sociales organizadas en los niveles regional y local (Walters & Cooper, 2011).

El empoderamiento de las comunidades proviene de diferentes tipos de educación juntos, tales como la transferencia de habilidades y conocimientos mediante la educación y la capacitación, inmersos en la acción de la comunidad, la educación como forma autónoma organizada de sensibilización, tales como una campaña de la comunidad o grupo de discusión, y la prestación de servicios educativos para los miembros de la comunidad (Van Der Ven, 2003). El aprendizaje permanente tiene que ser inclusivo y ajustado a los propósitos de la comunidad, los cuales no deben ser separados por edades, sino por roles ocupacionales y sociales entre otros (Billett, 2010). En este sentido se ha criticado el enfoque de mercadeo el cual promueve el materialismo, afecta los valores culturales, es manipulativo, es económicamente imperfecto y muy competitivo, reduce los recursos naturales mediante muchos productos y establece técnicas de ventas de alta presión,

entre otros aspectos (Wilkie & Moore, 1999). Así, se sustituye la confianza de la comunidad por la competición de precios, la interdependencia de la comunidad por la independencia del mercado, la innovación por la flexibilidad y los favores, regalos y el conocimiento por las mercancías y servicios (Adler, Kwon, & Heckscher, 2008).

La comunidad es prominente en colectividades, donde la creación de conocimiento y su difusión son críticas (Adler et al, 2008), de esta manera la forma de acercarse Educación Continuada a la comunidad no se puede basar en individualidades y en negociación de mercancías, sino en un enfoque comunitario.

2.6. MODOS DE RELACIÓN DE EDUCACIÓN CONTINUADA CON EL MEDIO

Las organizaciones educativas son entidades, donde se realiza la acción formativa que posibilita el crecimiento, la mejora y el desarrollo integral de la persona, para que puedan contribuir a transformar la sociedad (Sandoval, 2008). Están conformadas por un grupo de personas contribuyendo con la misión educativa (Cardona, 2001), con elementos que interactúan entre sí, y con el medio que les rodea, siendo susceptibles de transformarse (Cardona, 2008), para adaptarse al entorno. También se han descrito como una microsociedad, con su cultura y subculturas y clima particular (Backman & Secord, 1968) con metas y recursos, apoyando su actividad en el trabajo en equipo y en procesos de autoevaluación (Cardona, 2008), para potenciar su crecimiento.

La demanda de actividad intelectual produce aprendizaje generativo (Nevis, Dibella & Gould, 1995) y su capacidad de reflexión crítica, permite buscar

nuevos espacios de práctica y desarrollo (Díaz, 2000). Para esto han de ser saludables (Martín, 2003), es decir, promoviendo la autoestima, las buenas relaciones, vías para la información y la participación, y lazos sólidos entre el centro y la comunidad, con la que forman comunidades educativas, requiriéndose un adecuado conocimiento comunitario (Cardona, 2008).

De tal manera, que las instituciones educativas se caracterizan por su sensibilidad hacia las diversas necesidades y demandas, focalizándose en los estudiantes (Cardona, 2008), por lo que deben abrirse al entorno y promover una educación integrada en su medio más próximo, la comunidad local (Cieza, 2010). Por lo tanto es necesario el desarrollo de programas académicos y de extensión que respondan a las necesidades específicas de cada país y sus organizaciones (Ospina & Sanabria, 2010). Siendo así, se toma la Extensión como una dimensión social, cuya labor está encaminada a lograr una mayor democratización de las oportunidades educativas y de los beneficios del conocimiento, posibilitando el desarrollo de la función social para contribuir a la transformación social (ASCUN, 2008, p. 16).

Por su parte, la comunidad se puede definir como un ecosistema social autónomo, localizado en un área geográfica específica y cuyos componentes mantienen una pluralidad de relaciones, interacciones y redes de comunicación que les permite auto-identificarse como grupo (Cieza, 2010). Su evolución se da dentro de un contexto histórico y en continua interacción (Cieza, 2010).

Varias organizaciones de educación superior han empezado a trabajar con enfoque de orientación al cliente (estudiante) y a implementar el uso de técnicas de mercadeo, tales como la investigación de mercados (Muñiz, 2008), la inteligencia de mercados, el geomarketing, la promoción, la publicidad, el telemarketing, el mailing, las relaciones públicas, el uso de bases de datos y la

estrategia de relación con los clientes (*Customer Relationship Management*, [CRM]) entre otras (Curry & Curry, 2002). Igualmente se ha indagado sobre la promoción, los canales de distribución, la estructura de precios y la fragmentación del mercado (Slater & Narver, 1995), así como las necesidades del entorno en relación con los programas educativos, los gustos, expectativas y satisfacción de los estudiantes (Ospina & Sanabria, 2010).

Así, el mercadeo educativo se relaciona con el mercadeo de productos al elaborar la oferta educativa con base en necesidades, incorporando la comunidad académica, los procesos académicos y la infraestructura física e intangible de la institución en la prestación del servicio, y la información relacionada con el medio (Ospina & Sanabria, 2010). Se ha indicado que se debe desarrollar un plan de mercadeo educativo que incluya la definición del mercado meta y las acciones relacionadas (Zapata, 2000).

De esta manera, la organización educativa orientada al mercadeo pone la máxima prioridad en la consecución y mantenimiento del cliente o estudiante, teniendo en cuenta sus intereses y añadiendo productos y servicios para responder a las oportunidades y amenaza del sector (Slater & Narver, 1995). El mercadeo educativo permite a la organización educativa tomar sus decisiones reduciendo la incertidumbre (Eyssautier, 2006, p. 25). La orientación hacia el mercado otorga una mayor capacidad de respuesta coincidiendo con la evolución de necesidades y expectativas del cliente (Jaworski & Kohli, 1993), evitando ser poco competitivo (Jaworski & Kohli, 1993) y desarrollando aprendizaje adaptativo (Slater & Narver, 1995).

El mercado en la educación puede conducir a la innovación y la promoción de la eficiencia (Patrinos, 2000), pero el papel tradicional de comercialización ha sido la de vincular al estudiante con el servicio (Moorman & Rust, 1999), de manera que se determina la maximización del beneficio mediante

intervenciones de mercadeo que focalizadas en segmentos y clientes individuales, asumiendo así respuestas homogéneas a dichas intervenciones (Rust & Verhoef, 2005). No obstante, las respuestas a dichas intervenciones son heterogéneas, lo que exige recursos heterogéneos, y la segmentación por unidades pequeñas produce un gran incremento en la muestra necesaria para alcanzar la representatividad (Rust & Verhoef, 2005). Las estrategias de mercadeo, como el CRM, se inician con la filosofía y la reevaluación de la cultura de la organización (Fayerman, 2002), pero con una aproximación segmentada. Por otra parte, la conexión servicio-cliente, requiere de una conexión producto-cliente, otra conexión servicio-cliente y de otra, contabilidad financiera-cliente, sugiriéndose más énfasis en entrega de servicios y contabilidad financiera (Moorman & Rust, 1999).

Las acciones educativas surgen desde la propia realidad de los grupos sociales beneficiarios para resolver problemas inmediatos y apremiantes y uno de los modos de relación de la entidad educativa puede ser mediante actividades de educación no formal, promoviendo la participación de las poblaciones beneficiarias (Lujan, 2010). En este sentido, el uso del enfoque y las estrategias comunitarias ha sido indicado, criticando la aproximación al mercado basada en un sentido relacional el cual es imposible de conseguir en estrategias de uno a uno (Juárez, 2011b). Una aproximación comunitaria no consiste únicamente en dirigirse a las necesidades del mercado, mediante intercambios, sino en realizar predicciones de hacia donde va la comunidad y proporcionar un soporte adecuado, para que el entorno y la organización comunitaria sean relevantes a la implementación de la estrategia (Juárez, 2011b). Existen grandes diferencias entre las comunidades (Juárez, 2011b), permitiendo así aproximaciones muy diferentes, dependiendo del tipo de comunidades y de sus oportunidades de crecimiento y desarrollo.

Por lo tanto una de las formas de aproximación comunitaria se puede conseguir desde la educación comunitaria, ya que esta surge del espacio comunitario, donde la búsqueda de la educación popular surge de la democracia y la participación colectiva, de ahí que la dimensión de los valores se basa en la solidaridad (Freire, 1993). Según Freire cada quién se educa de acuerdo a su conciencia, de manera que la pedagogía comunitaria es esperanza, con pensamiento crítico, por eso se basa en la formación de un ser epistémico con el desarrollo del proceso de la autoconciencia. Su filosofía de la educación se enfatiza en problematizar la relación del hombre con el mundo y con su entorno, donde los valores, atributos y principios deben ser profundizados, los cuales generalizados forman una práctica común.

Siendo así se busca formar en y para la solidaridad, la justicia, la libertad, la autenticidad, la creatividad y la participación. Por lo tanto estas prácticas buscan darse en procesos comunitarios donde la comunicación es la forma de entendimiento, en la búsqueda de la tolerancia, siendo esta la clave para vivir en la democracia, aprendiendo a vivir con lo distinto y a respetar lo diferente.

De manera que la comunidad tiene su conocimiento, con una base conceptual vivencial, donde se genera un proceso de discusión, permitiendo el crecimiento de la comunidad con la integración de pensamiento y realidad (Pérez & Sánchez, 2005). Siendo así la educación debe ser colectiva porque impulsa un compromiso social, que le permite tomar conciencia sobre una realidad concreta dándole importancia a los valores e ideales, buscando así una transformación social (Pérez & Sánchez, 2005). Se busca pasar más allá de la educación en el aula, se busca formar con consciencia social, con compromiso con la comunidad, con la sociedad, con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas inmersas en una sociedad, la cual está en manos de todos, y que por lo tanto la colectividad en la educación traerá condiciones más justas.

De manera que en la medida en que se conozca el contexto de las personas que conforman la comunidad, se puede llegar con diferentes procesos de aprendizaje de educación informal los cuales deben conducir a que las personas de estas comunidades conozca sus propios ideales y sus posibilidades de acción con el resto de las personas que interactúan, generando así un sentido de pertenencia a un grupo comunitario consolidado.

Por lo tanto se busca un proceso de consciencia común con el fin de definir las necesidades y la búsqueda de acciones para resolver los problemas, con sentido cultural en el que se desenvuelve el hombre (Pérez & Sánchez, 2005). De manera que la educación comunitaria se basa en lo que ocurre en la vida, y a lo largo de ella, y por eso se prepara al hombre para actuar en la vida, por lo tanto es vinculante con la realidad y da cabida a los procesos de educación informal ya que son procesos que duran toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente es más amplia y menos regulada ambiente (Sirvent, 2006). Por lo tanto según lo planteado por Juárez, es importante realizar las predicciones de hacia dónde va la comunidad con el fin implementar la estrategia comunitaria.

La planificación estratégica participativa, es el enfoque adecuado para una administración de la educación no formal comprometida con la gestión local de los grupos sociales que integran los sectores socioeconómicos actuales (Lujan, 2010). Debido a lo comentado, sobre la forma en la cual las organizaciones se relacionan con el entorno, una de las acciones que primero deben tomar las mismas, es ser conscientes de la necesidad de utilizar estrategias comunitarias en su forma de relación con la comunidad. Si no se conoce la comunidad, es difícil poder dirigirse a la misma y, en el caso de

Educación Continuada, este requerimiento se pone de manifiesto por el hecho del fuerte carácter comunitario que tiene este tipo de formación.

Si se adopta este enfoque, es necesario que la relación con la comunidad la lleve a cabo entidades especializadas en educación no formal y que se concentren en grupos sociales específicos, según sea el caso (Lujan, 2010). Además, el educador social de la institución educativa es el promotor de las relaciones con la comunidad local y coordinador de todos los proyectos que surjan (Cieza, 2010).

Debido a todas las consideraciones anteriores, parece ponerse de manifiesto la necesidad del enfoque comunitario y el uso de estrategias adecuadas al mismo, en la relación de Educación Continuada con el medio.

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Es necesario el uso de los conceptos y estrategias comunitarias en la relación de las instituciones de educación superior con la comunidad a través de la Educación Continuada?

La anterior pregunta de investigación se desglosa en diferentes cuestiones como son:

¿Existe una perspectiva comunitaria en el concepto de Educación Continuada?

¿El modelo de Educación Continuada adoptado por las instituciones de educación superior utiliza los conceptos comunitarios propios del campo de Educación Continuada?

¿La evolución de los resultados obtenidos mediante Educación Continuada en su relación con la comunidad se ven influenciada por el grado de uso de estrategias comunitarias?

3.1. OBJETIVOS

Los objetivos de la investigación están alineados con las preguntas planteadas anteriormente.

3.1.1. Objetivo General

Determinar si es necesario el uso de los conceptos y estrategias comunitarias en la relación de las instituciones de educación superior con la comunidad a través de Educación Continuada.

3.1.2. Objetivos Específicos

Identificar si existe una perspectiva comunitaria en el concepto de Educación Continuada.

Analizar si el modelo de Educación Continuada adoptado por las instituciones de educación superior utiliza los conceptos comunitarios propios del campo de Educación Continuada.

Observar si la evolución de los resultados obtenidos por las instituciones de educación superior mediante Educación Continuada en su relación con la comunidad se ve influenciada por el grado de uso de estrategias comunitarias.

4. PROPOSICIONES DE INVESTIGACIÓN

Debido a que se utilizó un análisis de caso, es conveniente plantear un grupo de proposiciones las cuales van a guiar dicho análisis (Villarreal & Landeta, 2010) y que se realizan de manera verbal (Lee, 1989). Las proposiciones se relacionan con la validez de constructo del caso, a través de múltiples fuentes de evidencias (Leonard-Barton, 1990). De acuerdo con esto, se plantearon las siguientes proposiciones.

Proposición 1. Existe una perspectiva comunitaria en el concepto de Educación Continuada.

Proposición 2. El modelo de educación continuada adoptado por las instituciones de educación superior utiliza los conceptos comunitarios propios del campo de Educación Continuada.

Proposición 3. La evolución de los resultados obtenidos mediante Educación Continuada en su relación con la comunidad se ve influenciada por el grado de uso de estrategias comunitarias.

5. MÉTODOLÓGÍA

5.1. Diseño

Se utilizó el método de investigación y análisis de caso, mediante un diseño explicativo intracaso, integrando los diferentes métodos cuantitativo y cualitativo, y los tipos de datos obtenidos con cada uno de ellos, dentro de una evidencia lógica explicativa del fenómeno contextualizado.

El método de investigación y análisis de caso constituye una herramienta en el abordaje de procesos holísticos (Tellis, 1997) y en la investigación de problemas de la vida real interconectados pero sin límites claros con el contexto (Yin, 1981), basándose en observaciones e incorporando la percepción del observador (Bonoma, 1985).

Los estudios de caso inciden en aspectos metodológicos y del desarrollo de teorías (ver Boisen & Syers, 2004; Burawoy, 1989; Easton, 2010; Eisenhardt, 1989; Järvensivu & Törnroos, 2010; Larsson, 1993; Woodside & Wilson, 2003, entre otros), en nuevas bases teóricas y filosóficas (Easton, 2010; Järvensivu & Törnroos, 2010) o el análisis de problemas de relevancia social (Juárez, 2011a). El estudio de caso incluye tanto elementos cualitativos como cuantitativos (Yin, 1989, p. 19), y el diseño explicativo exige proposiciones de investigación (Rowley, 2002).

El estudio de caso debe tener en cuenta la conducción del mismo, las evidencias, las conclusiones, recomendaciones e implicaciones (Tellis, 1997), la comprensión del problema, la recolección de la información mediante procedimientos muy diversos, el tiempo como un factor relevante, las estructuras y sistemas informales que afectan el proceso bajo estudio y los eventos repetitivos que se influyen uno al otro, entre otros (Woodside & Wilson, 2003).

5.2. Unidad de análisis y caso

La unidad de análisis consiste en instituciones de educación superior de Colombia, las cuales incluyen Educación Continuada entre sus programas de formación. Como caso, se eligió una institución de educación superior, localizada en la ciudad de Bogotá.

La elección del caso se realizó mediante muestreo teórico (Villarreal & Landeta, 2010), y el método de selección por caso crítico, debido a que dicho caso, por lo relevante de sus características, puede proporcionar información de interés para ilustrar el fenómeno (Migiro & Magangi, 2011; Onwuegbuzie & Collins, 2007).

De acuerdo con esto, se seleccionó como caso la Gerencia de Educación Continuada de una Universidad (en adelante Universidad) privada de Colombia. La Universidad está ubicada en las localidades de La Candelaria y de Santa Fe en el centro histórico Bogotá, y fue fundada en 1653, inicialmente como Colegio Mayor. Posteriormente es reconocido como Colegio de Estatuto. Esta institución educativa forma parte importante de la historia de Colombia y de Bogotá (Universidad, 2010a, pp. 7-8).

La definición dada por el fundador de la Universidad en su creación, se entiende como una congregación orientada a producir personas ilustres con un dechado de buenas costumbres (Universidad, 2010a, p. 9). Dicha concepción se ha mantenido durante toda su historia. De la institución han egresado diferentes personalidades del mundo de la política, las letras, las ciencias, las humanidades, etc. La Universidad pasó por un periodo de anexión a otra institución universitaria del país durante los años de 1885 a 1892, perdiendo, por orden del gobierno nacional, toda la autonomía así como la Facultad de Derecho, posteriormente a esos años también perdió la Facultad de Jurisprudencia y cerró, por motivos financieros, varios colegios.

Los órganos directivos de la institución son la Rectoría, la Vicerrectoría, la Sindicatura y la Secretaría General, y éstas, a su vez, cuentan con distintos organismos orientados a la planeación y ejecución de las actividades misionales; entre éstas el aseguramiento de la calidad, el posicionamiento de la Universidad a partir de la pertinencia y calidad de sus programas

académicos y su aporte a la academia, y el desarrollo de la ciencia y la proyección de sus actividades a la sociedad, entre otras. Así mismo, cuenta con organismos administrativos y financieros que apoyan y soportan su actividad académica (Universidad, 2010a, p. 8).

La Universidad es privada y autónoma, con una participación activa en la dirección de la institución, de quince (15) colegiales de número, que son estudiantes de grandes méritos académicos y altas calidades morales y de conducta. Tienen como principal responsabilidad elegir cada cuatro años al Rector y a los Consiliarios (cinco personas), máximas autoridades de la Universidad (Universidad, 2010a, p.8). Aunque el órgano director es el mencionado, sin embargo, el patrono de la Universidad es el presidente de la República.

La función de la Universidad en su nivel misional basado en la docencia, la investigación y la extensión, cuenta actualmente, ocho (8) facultades o escuelas, como son: Administración, Economía, Jurisprudencia, Ciencia Política y Gobierno, Relaciones Internacionales, Ciencias Naturales y Matemáticas, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud y Escuela de Ciencias Humanas (Universidad, 2010a, p.8). De igual forma cuenta actualmente con treinta y cinco grupos de investigación reconocidos por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, de los cuales ocho están clasificados en la máxima categoría, por dicho departamento (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2012), y con la Dirección de Extensión, teniendo a su cargo la Gerencia de Educación Continuada en la gestión de formación para el trabajo y desarrollo humano, y a su vez articula e interviene en la gestión social, gestión de la consultoría y asesoría, gestión de prácticas y pasantías, gestión del emprendimiento, gestión tecnológica y la gestión cultural.

La Universidad fue acreditada institucionalmente como de alta calidad por un período de seis años, mediante resolución 2567 del 30 de junio de 2005 del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación Nacional, 2005), posteriormente, el 27 de diciembre de 2011, fue renovada la acreditación por otros ocho años (Resolución 12229, Ministerio de Educación Nacional, 2011). Ofrece veinte y un programas de pregrado, cuarenta y nueve especializaciones, treinta y cinco especializaciones médico quirúrgicas, doce maestrías y cuatro doctorados.

La Gerencia de Educación Continuada era anteriormente una Facultad de Educación Continuada, y tenía las propiedades de multidisciplinariedad, flexibilidad, complejidad, dinámica, pertinencia, evaluaciones cualitativas, actualidad y permeabilidad a las necesidades sociales y del entorno, estando pensada para afrontar los nuevos retos planteados a la Universidad, e incluía tanto la educación formal como la no formal (Universidad, 2000). Actualmente forma parte de la Dirección de Extensión de la Universidad.

5.3. Fuentes de evidencia

En la investigación y análisis de caso, se recomienda utilizar múltiples fuentes de evidencia (Rowley, 2002), tanto cualitativas como cuantitativas (Villarreal & Landeta, 2010). Las fuentes de evidencia utilizadas para el análisis del caso, fueron las siguientes: a) Información referente al sector educativo donde se desempeña la institución de educación superior, b) Las resoluciones y decretos emitidos por el Ministerio de Educación. Ley 30, decreto de educación no formal, c) Documentos relativos a la historia de la institución, d) La misión y visión de la institución, así como el Plan educativo institucional (PEI) y el Plan integral de Desarrollo (PID), con información sobre la estrategia de la institución, e) El organigrama de la institución, f) Resoluciones, decretos de la institución relevantes tanto para los propósitos educativos de la

institución como para situación de educación continua dentro de la misma y reglamentos académicos, específicamente los que tenían que ver con educación continua, g) Informes de gestión de la institución correspondiente a los últimos años, h) La estructura de Educación Continuada con su proyecto educativo, el personal que constituye dicha dirección, el organigrama de la misma y la estrategia de relación, proyección y plan de desarrollo, i) Boletines estadísticos de desempeño de educación continua, y j) El informe sectorial elaborado por la propia institución.

5.4. Protocolo de investigación

Dentro del estudio de caso, es necesario el establecimiento de unas reglas protocolarias a seguir en el transcurso de la investigación (Rowley, 2002), lo que incide en la cadena de evidencia. En este caso el protocolo ha sido el siguiente:

- a) Establecer el propósito general de la investigación, pensando fundamentalmente en su relevancia teórico-aplicada, por el hecho de afectar simultáneamente a individuos, organizaciones, comunidades y a la sociedad en general.

- b) Establecer los objetivos poniendo énfasis en la relevancia de los mismos, así como las proposiciones que guían la interpretación y el análisis de la información.

d) Realizar una recopilación de contenido teórico, relacionado con el propósito de la investigación, de manera que sugiera las áreas de indagación, poniendo énfasis en las cuestiones a investigar.

e) Llevar a cabo un procedimiento de campo, donde se recogió información de evidencia de carácter documental, legislativo, procedimental, contextual y estadística, sobre el problema de interés. Esta información fue proporcionada por las personas responsables de las diferentes áreas que se relacionaban con el objetivo de estudio.

f) Realizar unas entrevistas a personas responsables de Educación Continuada. En este caso se entrevistó al Director de Extensión y la Gerente de Educación Continuada.

f) Realizar el análisis del estudio con base en las cuestiones o proposiciones, las cuales iban a guiar el análisis de las fuentes de evidencia obtenidas. El análisis de estas proposiciones se realizaba mediante interpretación lógica y creación de explicación.

Debido al carácter de la investigación, centrada en un caso y al hecho de acceder a diferentes fuentes de información sustancial de la institución, se acordó no revelar aquellas informaciones que pudieran identificarla, sino de forma que sean relevantes para el análisis del caso.

6. ANÁLISIS DE LA EVIDENCIA

6.1. Análisis de la proposición 1. Existe una perspectiva comunitaria en el concepto de Educación Continuada.

Como se ha indicado, la educación es un todo (Delors et al, 1996), no está parcializada, y resulta claro que las definiciones de Educación Continuada incluyen el concepto de comunidad y sociedad dentro de ellas. Esto es así porque a menudo dentro del concepto de educación se incluyen aspectos transversales a cualquier actividad humana, tal como los valores (ver Parellada & Vallhonestá, 1997, p. 21), e igualmente la manera cultural de transmitir legados o integrarse en la sociedad (ver Morales, 2009), el desarrollo de la persona y las comunidades (Camors, 2009), o las pautas de comportamiento de la persona como ciudadano (Parellada & Vallhonestá, 1997, pag. 23). Además el aprendizaje es una construcción individual del mundo (Billett, 2009), una interacción con el medio (Pulgar, 2005, p. 27) y una práctica social que implica un desarrollo sustentable que mejore la calidad de vida de todos los seres humanos (Camors, 2009), con la finalidad de la integración en la sociedad (Morales, 2009).

Pero no se puede interactuar con el medio sin tenerlo en cuenta, así, los procesos de formación no se relacionan solamente con el individuo sino con el contexto en el cual está inmerso. De esta manera la educación se dirige al individuo inmerso en la comunidad. La educación no formal, se dirige a subgrupos poblacionales (Baiba & Peks 2005; Balán, 2009; Camors, 2009), enriqueciendo sus conocimientos según sus necesidades o las de la sociedad (Colom, 2005; Coombs, 1989). Así, la sociedad o comunidad impone sus necesidades formativas y la obligación de pensar también en términos de comunidad o sociedad. De acuerdo con esto, los aprendizajes no formales son útiles en diversos ámbitos de lo social (Morales, 2009) y la educación informal incluye los elementos ambientales, donde nunca se deja de aprender (Aguirre & Vásquez, 2004; Herrera, 1993).

Sin duda, la educación, el aprendizaje y la formación se relacionan con cualificaciones profesionales (Parellada & Vallhonestá, 1997, pag. 23), con la

posibilidad de resolver problemas (Pulgar, 2005, p. 27), con una mejora en la labor profesional y con la satisfacción en el cliente (Buckley, & Caple, 1991, p. 5). Pero, debido a la argumentación anterior, todo eso tiene lugar en un contexto.

Es claro también el enfoque comunitario, cuando se indica que el desafío es organizar ofertas educativas que respondan a las necesidades de aprendizaje de diversas poblaciones (Camors, 2009) y para conocer las necesidades profesionales, se requiere conocer primero a la población, aquello que la unifica como población o comunidad y los procesos subyacentes. Ya que la Educación Continuada permite tomar conciencia de sí mismo y del medio ambiente, desempeñando una función social (Delors et al 1996), tampoco es posible entenderla solamente como un enfoque dirigido al desarrollo individual y a la competitividad, como se ha indicado (ver Mardar, 2010), debido a que la competitividad requiere una toma de conciencia del medio y, así, no es algo estrictamente individual, sino característico de la comunidad.

“En los procesos de consultoría lo que nos han demostrado es que nos permite tener mayor pertinencia de lo que estamos enseñando por el bien de la comunidad [...] al final el aporte está en esos programas que nosotros hacemos tratando de cubrir una formación o una competencia específica, digamos en la actualización de esa persona con un tema específico o una necesidad específica, buscando la necesidad particular de cada uno” (Gerencia de Educación Continuada).

“[...] se busca también que el aporte de las Facultades de la Universidad en los programas de Educación Continuada, sea por medio de las líneas de investigación en donde se centra el conocimiento y genera valor agregado a nuestros programas, considerando primordial enterar a la comunidad sobre eso [...]” (Gerencia de Educación Continuada).

Por otra parte, el enfoque individual, resulta contradictorio con lo propuesto por el Parlamento Europeo sobre que el aprendizaje a lo largo de la vida es la clave para la integración social (Mardar, 2010) y otorga mayor control a cada persona sobre aspectos de su vida (Delors et al, 1996). Uno de los pilares de

la educación continua es aprender a vivir juntos, comprender al otro y realizar proyectos comunes (Delors et al,1996), lo que no es posible sin un concepto de comunidad, de pertenencia a un grupo, en el cual se comparten sistemas de significado.

La educación permanente busca el desarrollo del individuo inserto en un entorno social y económico (Requejo, 2003, pp. 17-19), la educación a lo largo de la vida tiene en cuenta los aspectos éticos y culturales, como parte esencial del individuo en familia y sociedad (Ortega, 2005), reconociendo todas las posibilidades educativas de la vida en sociedad (Tünnermann, 2010), con un sentido formativo que se prolonga en el tiempo y en otros espacios sociales (Colom, 2005). Al carecer de una etapa para estudiar y otra para actuar (Tünnermann, 2010), la educación alcanza también niveles contextuales. Además, el desarrollo del aprendizaje se dirige hacia afuera del sistema educativo (UNESCO, 1976, p. 2).

La Educación Continuada comprende el sentido formativo como una responsabilidad social común, con un sentido comunitario (Riera & Civis, 2008. p.136). De acuerdo con esto, los diferentes procesos formativos y, especialmente, la Educación Continuada se sustentan en unos principios que implican un sentido de comunidad, de toma de conciencia sobre la misma y de desarrollo social e integración.

“Y es finalmente decir, bueno que es lo que realmente están necesitando allá afuera, entonces si estamos tratando de volcarnos un poco hacía fuera y mirar que es lo que necesitan en las diferentes organizaciones y comunidades, y ojala, pudiéramos llegar a eso, esto sería una etapa que nosotros tendríamos que empezar a dar.” (Gerencia de Educación Continuada).

De acuerdo con las palabras del Director de Extensión de la Universidad:

“Claro, la comunidad es todo, comunidad aquí, comunidad allá... Aquí hay una comunidad en todo... o sea yo no vería la necesidad de crear el concepto de Educación Comunitaria para indicar la Educación Continua en las sociedades vulnerables, o en la comunidad, no le veo sentido.” (Dirección de Extensión).

De esta manera, la comunidad está presente en cualquier actividad formativa de los individuos y comunidades y por lo tanto en el concepto de Educación Continuada.

6.2. Análisis de la proposición 2. El modelo de Educación Continuada adoptado por las instituciones de educación superior utiliza los conceptos comunitarios propios del campo de Educación Continuada.

Las normativas que regulan la actividad educativa del país son relativamente claras en cuanto al sentido comunitario de los estudios informales. Así el capítulo 3° del Título II de la Ley 115 de 1994 (Ministerio de Educación Nacional, 1994) y puntualmente el artículo 43 establece la siguiente definición: “Definición de la Educación Informal. Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados.” Aquí, la educación informal tiene un carácter social a través de diferentes agentes, y también en diferentes comunidades.

“Por ejemplo en la escuela de Medicina hay una necesidad latente, que es ofrecer capacitación a los pacientes, eso es una comunidad que está presente y puede ser poco percibirle de capacitar [...]” (Gerencia de Educación Continuada)

Específicamente, el Artículo 1° de dicha Ley 115 de 1994 (Ministerio de Educación Nacional, 1994), establece la educación como “[...] un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”, e igualmente, en el Artículo 37° se indica que la educación

no formal “[...] Promueve el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria.”.

Así, se establece la relación del individuo con la comunidad a través de sus derechos y deberes y de la participación ciudadana y comunitaria. De esta manera, el enfoque de satisfacción de necesidades del individuo, ofrece también la posibilidad de pensarse para comunidades.

“Por ejemplo, la tercera edad es otro grupo de interés a los cuales se les puede llegar y además están interesados en procesos de formación, los cuales hay que identificar para conocer sus necesidades latentes [...] también estamos tratando de llegar , digamos a eso que aparentemente no se ve pero que esta hay [...]” (Gerencia de Educación Continuada).

Igualmente ocurre con la educación de adultos, donde la normatividad se relaciona con aspectos comunitario. Así, en el inciso tercero del artículo 12° del Decreto 3011 de 1997 (Ministerio de Educación Nacional, 1997), se indica lo siguiente: “Artículo 12. La educación de adultos comprende igualmente las acciones y procesos de educación informal, que tienen como objetivo ofrecer oportunidades para adquirir, perfeccionar, renovar o profundizar conocimientos, habilidades, técnicas y prácticas, como también de educación permanente, de fomento, promoción, difusión y acceso a la cultura, y de transmisión, apropiación y valoración de tradiciones, costumbres y comportamientos sociales.”.

En esta ley se hace explícito el enfoque comunitario en el artículo 4º, apartado a), donde se indica expresamente que la educación de adultos debe “Promover el desarrollo ambiental, social y comunitario, fortaleciendo el ejercicio de una ciudadanía moderna, democrática y tolerante, de la justicia, la

equidad de género, los derechos humanos y el respeto a las características y necesidades de las poblaciones especiales, tales como los grupos indígenas, afrocolombianos, las personas con limitaciones, menores trabajadores, y personas en proceso de rehabilitación social [...]”. De este modo el enfoque de la comunidad, está también presente en los tipos de educación relacionados con la edad adulta y en los tipos de comunidades.

Mediante el Decreto 2888 de 2007, se establece que la educación no formal pasa a denominarse “el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano” (Ministerio de Educación Nacional, 2007), y en el Decreto 4904 del 2009 reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrecen el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, y establece los requisitos básicos para el funcionamiento de los programas (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Aunque parece perderse el claro acento social y comunitario de las regulaciones anteriores, el desarrollo humano solo es posible en un contexto, donde los valores comunitarios adquieren sentido.

La Misión de la Universidad, que constituye el caso, esta definida en los siguientes términos (Universidad, 2010a, p. 9):

“Impartir una sólida formación ética, humanística y científica que, unida a la investigación y a una idónea y exigente docencia, permita a esta comunidad educativa formar integralmente personas insignes y actuar en beneficio de la sociedad, con un máximo sentido de responsabilidad.”

Igualmente la visión de la institución (Universidad, 2010a, pp. 11-12), se concibe como ser reconocida nacional e internacionalmente por la excelencia y la alta calidad de sus programas académicos y de su comunidad, la generación de conocimiento pertinente para el desarrollo de la sociedad, por

su orientación a los estudiantes, con una comunidad participativa, siendo orgullosa y respetuosa de su tradición, con una cultura de cooperación internacional e intercultural, la internacionalización de sus currículos y la movilidad de su comunidad, además de contar con condiciones organizacionales, de infraestructura y de tecnología eficientes y sostenibles para desarrollar su proyecto educativo con altos estándares de calidad.

Así, la Universidad se concentra en mantener un alto nivel estándar en su propia definición, en la orientación hacia el futuro y en una red de interacciones. Específicamente, en lo relacionado con la Educación Continuada, en el Decreto rectoral No. 621 de la Universidad (Universidad, 2000), donde se determinaban algunas competencias de la Facultad de Educación Continuada, se establece que “[...] dentro del marco de las disposiciones legales nacionales, el concepto de Educación Continuada corresponde al concepto de Educación Permanente, y por tanto comprende la educación no formal como la educación superior formal,” y en el Decreto Rectoral 726 de 2002 se definen los principios, normas básicas y procedimientos de la relación entre la Universidad y sus alumnos con la Facultad de Educación Continuada. Esta aproximación a la Educación Continuada está basada en las recomendaciones de la UNESCO, y es ampliamente inclusiva, extendiendo el concepto de Educación Continuada, de manera que comprende toda la educación proporcionada por la Universidad, lo que indica que la educación es un proceso continuo, permanente e incluye lo formal y lo no formal. Esto pone de manifiesto la fuerte integralidad que guiaban los principios educativos de la Universidad en cuanto a Educación Continuada.

Es así como en el Decreto Rectoral 837 del 2005 se establece que los programas de extensión y, especialmente, los programas de educación continuada permiten a la Universidad realizar aportes significativos para el

desarrollo económico, social, político y cultural de la sociedad permitiéndole ser reconocida e identificada nacional e internacionalmente por generar conocimiento pertinente para el país, así como de acuerdo al Plan Integral de Desarrollo 2004 – 2015 se propuso dimensionar el alcance de las políticas de extensión de la Universidad y definió los criterios para desarrollar los diferentes tipos de actividades, entre ellas los programas de educación continuada procurando su articulación a procesos de docencia e investigación, lo cual implica contar con una estructura y mecanismos de gestión adecuados a la política definida para educación continuada, basados en su alta calidad académica, su oportunidad, flexibilidad, multidisciplinariedad, pertinencia, actualidad y conectividad con las necesidades sociales y del entorno.

Los objetivos y estrategias de la Facultad, mostraban un claro interés por la satisfacción del cliente y a la formación en competencias, destrezas y habilidades, identificando a los clientes mediante la investigación de sus expectativas y hábitos creando mecanismos de fidelización e incrementado el número de clientes (Facultad de Educación Continuada, s.f.a). No obstante, en esos momentos ya se detectó la necesidad de conocer más a los clientes, el mercado o el sector privado, entre otros, así como la necesidad de aproximarse a las pequeñas y medianas empresas, las cuales eran mayoritarias (Facultad de Educación Continuada, s.f.b).

Posteriormente, en el 2007 la Facultad se transformó en Gerencia de Educación Continuada, comprendiendo unos coordinadores administrativos y financieros, el servicio al cliente, y diferentes auxiliares financieros, logísticos, administrativos y de facturación, teniendo además coordinadores en cada una de las Facultades (Gerencia de Educación Continuada, s.f.a). Sin embargo, la visión de Extensión y de Educación Continuada sigue siendo de grandes dimensiones.

“[...] formas de realización de la inversión de la Extensión la primera que aparece es Educación para el trabajo y desarrollo humano, y después sigue servicios académicos de extensión y después esta servicios especiales, gestión social, gestión tecnológica que eso se ve plasmado en la Universidad, los programas interdisciplinarios, practicas universitarias, gestión de procesos culturales; modestia aparte modelo mas completo que hay en Colombia de Extensión es el de la Universidad del Rosario.” (Dirección de Extensión).

Este cambio estructural, conlleva también un cambio en la función de esta gerencia, la cual consiste en crear, estructurar, vender y ejecutar propuestas académicas, teniendo como oferta programas abiertos dirigidos al público en general, programas corporativos dirigidos a instituciones públicas o privadas con necesidades de formación a la medida, licitaciones o participación en convocatorias públicas e inversión académica, según las necesidades propias de las Facultades (Gerencia de Educación Continuada, s.f.a). Así, la Gerencia de Educación Continuada ofrece una formación dirigida a la adquisición de competencias y perfeccionamiento a lo largo de la vida.

En la Figura 1, se muestra el organigrama general de la Universidad, con la posición actual de la Gerencia de Educación Continuada dentro del mismo.

“[...]la extensión tiene una gran área de enfoque que es la Educación Continua que nosotros ya lo llamamos Gestión para la formación para el trabajo y desarrollo humano y ahí ya esta incluido la Educación Continuada[...].” (Dirección de Extensión).

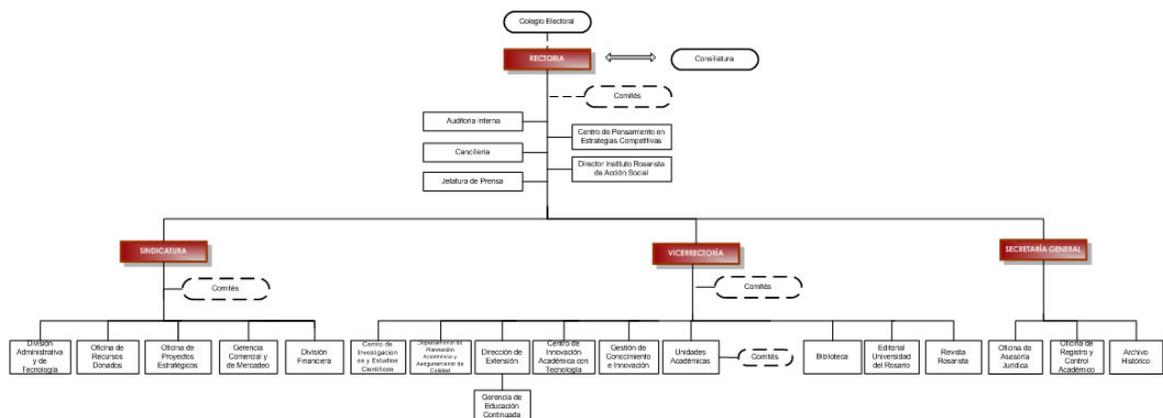


Figura 1. Posición de la gerencia de Educación Continua, dentro de la estructura de la Universidad.

En la Figura 1, la Gerencia de Educación Continua depende de la Dirección de Extensión. El Comité Institucional de Extensión se creó en 2008 y se orienta a definir las formas de interacción de la Universidad con el entorno (Universidad, 2006b, p. 56).

Para evitar percibir el entorno como un solo receptor de servicios donde existe la necesidad de los mismos, es necesario recordar que el sentido de comunidad como centro de existencia del individuo resulta central, para concentrarse en la relación con la comunidad.

“Educación continua hace parte de una función superior que se llama la Función sustantiva de extensión y ¿Qué es la extensión? Es la relación de la Universidad con el entorno y en el entorno esta la comunidad [...]” (Dirección de Extensión).

A veces, resulta difícil ver lo comunitario como un área de influencia y no como una ayuda social, y si bien es cierto que la prestación de servicios puede ser a medida de las necesidades de una organización, eso también significa una

mayor disgregación de los recursos, los cuales deben crearse *ad hoc* para atender necesidades específicas.

A medida que Educación Continuada se ve impulsada por su propio crecimiento, las estrategias individuales pueden originar un sobreesfuerzo y un consumo excesivo de recursos. Ajustar la oferta con un sentido de comunidad, proporciona una economía de recursos, mientras que se atiende a intereses que generan oportunidades de crecimiento y desarrollo conjunto, es decir de relación.

Esto nos podría agregar muchísimo valor [...] con un trabajo enfocado nos puede ayudar mucho a diferenciarnos.. (Gerencia de Educación Continuada)

En la Figura 2, se pone de manifiesto el interés que tiene la Universidad en la perspectiva comunitaria dentro de sus procesos estratégicos, detectando las necesidades, expectativas o aspiraciones del entorno, lo cual, sin duda, requiere detectar comunidades y procesos en las misma. Ante este interés, se pueden realizar acciones que favorecen la construcción de comunidad o la interacción mediante procesos comunitarios.

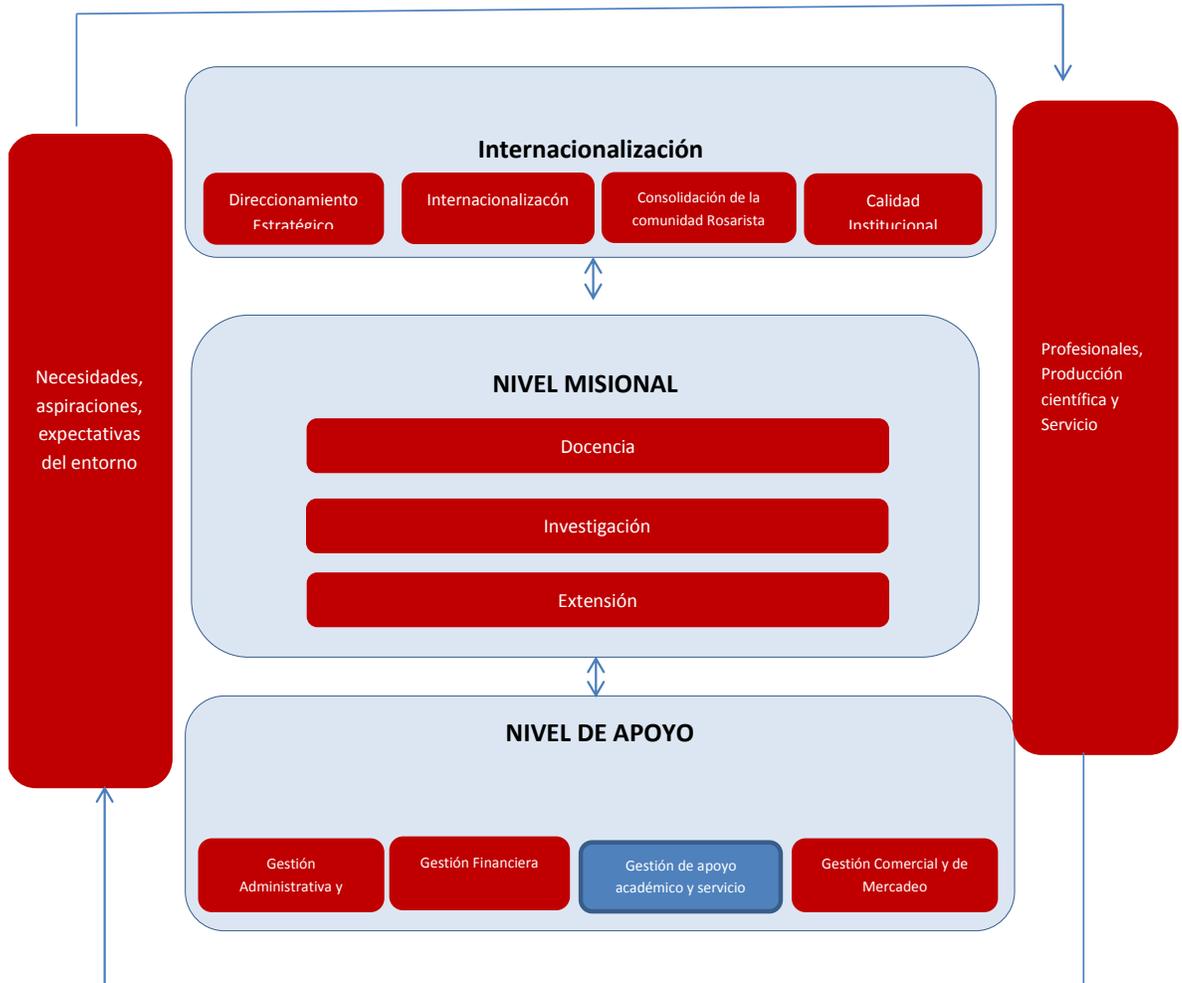


Figura 2. Procesos estratégicos de la Universidad.

Dicha perspectiva no constituye, en Educación Continuada, un enfoque de asistencia social, sino una forma de promover el crecimiento de la comunidad y también el de Educación Continuada, como parte de esa comunidad.

“[...] la extensión es la forma como la Universidad se relaciona con el entorno, a través de que medios, de la Educación continua o la formación para el Trabajo y el Desarrollo humano [...]” (Dirección de Extensión).

Por otra parte, en el Decreto Rectoral No. 1051 de 2008 (Universidad, 2008), en el Artículo 4, se indica lo siguiente: “Entiéndase por programas de educación superior no formal aquellos que tengan como objetivo complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales que no conduzcan al otorgamiento de un título de educación superior.”. Esta perspectiva, que se dirige a suplir las necesidades en los procesos educativos, permite una aproximación estratégica identificando comunidades, no segmentos, donde se requiere integración y desarrollo comunitario.

En el Decreto Rectoral 1167 de 2011 (Universidad, 2011), se señala que “[...] los programas de extensión y, especialmente, los programas de Educación Continuada permiten a la Universidad realizar aportes significativos para el desarrollo económico, social, político y cultural de la sociedad y ser reconocida e identificada nacional e internacionalmente por generar conocimiento pertinente para el país y difundir la formación [...]”, entendiéndose por formación la propia de la Universidad. Aquí se encuentra la perspectiva de la sociedad y de difusión de la formación característica de la Universidad. Ambas se pueden unificar en un enfoque comunitario, estando la Universidad interesada en el crecimiento de la comunidad, en la cual se encuentra, mediante estrategias comunitarias.

Además, en el Artículo 1º del Decreto rectoral No. 837 de 2005 (Universidad, 2005a), se indica lo siguiente: “[...] Los programas de Educación Continuada propenderán por fortalecer las relaciones de la Universidad con sus egresados y con la sociedad en general, mediante el ofrecimiento de cursos, diplomados seminarios y otros eventos académicos que permitan contribuir a la formación permanente de profesionales, con criterios de pertinencia social y alta calidad académica y en el marco de las políticas definidas por el Plan Integral de Desarrollo.”. Este enfoque de pertinencia social requiere la comprensión del

contexto, identificado de manera específica las diferentes comunidades existentes y sus niveles de crecimiento, para evaluar la pertinencia social.

Por otra parte, la Gerencia de Educación Continuada es la encargada de “[...] coordinar con las distintas unidades académicas, tanto la oferta de los programas como los aspectos logísticos, administrativos y de mercadeo; a su vez, las unidades diseñan los cursos y seminarios, y vigilan la calidad académica de los mismos.” (Universidad, 2008, p.113). Pero esto implica que la responsabilidad de identificar comunidades recae en las facultades, las cuales deben asimilar el concepto y visión de Educación Continuada, de acuerdo a sus principios. La oferta de Educación Continuada puede conectarse con las otras ofertas educativas.

“Puedes comenzar en Educación Continua, después puedes subir a lo técnico que de hecho fue lo que hicieron en lo Community college son técnicos – tecnológicos y después subes a lo tecnológico y luego a lo Universitario y después esta el postgrado, entonces tu en ese ciclo preferente puede ser el inicio de una especialización para formar a la gente, esta es una oferta general, esta es un oferta un poco mas particular y esta es especialísima [...]” (Dirección de Extensión).

Finalmente, en el Plan de desarrollo institucional (Universidad, 2010b) se hace expresa la necesidad de una participación de toda la comunidad educativa (p. 11). Esto, requiere de la Universidad un papel de participante en la comunidad proporcionando identidad a la misma. La búsqueda de la pertinencia de las acciones educativas es una constante en la universidad (Universidad, 2010b, p.21), a lo cual se suma su capacidad para generar crecimiento conjunto, lo realmente relevante en Educación Continuada.

“[...] nos damos cuenta que nuestro impacto al final en las comunidades puede ser un éxito, entonces se muestra que estamos aportando realmente a una persona.” (Gerencia de Educación Continuada).

La identificación de la comunidad es necesaria y se necesita un concepto de comunidad y de organización dentro de la comunidad (Juárez, 2011b). Este concepto comunitario se refleja en las normas de la Universidad y en la práctica de la Gerencia de Educación Continuada. Por lo que la Gerencia de Educación Continuada incorpora los principios comunitarios de la Educación Continuada incluidos en diversas definiciones de la misma.

“A esas comunidades de empresas nosotros podríamos crearle un modelo, tanto para las empresas públicas que son nuestro mayor cliente en este momento, como para las privadas, las cuales estamos tratando de fortalecer como cliente [...]” (Gerencia de Educación Continuada).

6.3. Análisis de la proposición 3. La evolución de los resultados obtenidos mediante Educación Continuada en su relación con la comunidad se ve influenciada por el grado de uso de estrategias comunitarias.

El crecimiento del país ha presentado oscilaciones en los últimos años, con unas cifras del 3,5% (2008, inflación 7,0%, gastos de consumo 154.965,9), 1,5% (2009, inflación 4,2%, gastos de consumo 149.576,7), 4,3% (2010, inflación 2,3, gastos de consumo 181.360,7), 5,6% (2011, inflación 3,4, gastos de consumo 206.472,3) y 3,8% (2012, inflación 3,5, gastos de consumo 219.108,3) (Euromonitor, s.f.). A su vez, el estilo de vida, reflejando la capacidad de consumo, también ha ido variando, por ejemplo el número de usuarios de Internet fue de 11.523,1 millones en 2008, de 13.697,9 en 2009, 16.899,6 en 2010, 19.485, 7 en 2011 y hasta la fecha 21.427,2 en 2012 (Euromonitor, s.f.). De esta manera, parece que la capacidad de gasto y consumo se ha incrementado paulatinamente, a pesar de las oscilaciones en el nivel de inflación y de crecimiento.

Por otra parte, la tasa de cobertura en Educación Superior para el año 2009 fue del 36,98%, habiéndose incrementado paulatinamente en los últimos años, situándose en un nivel promedio en América Latina (Ministerio de Educación Nacional, s.f.a). El fallo del mercado en el repago de los créditos educativos, es una de las justificaciones utilizadas para no otorgar préstamos educativos privados (World Bank, 2009, p. 26), lo que dificulta el acceso a la educación superior.

Colombia debe reducir la proporción de estudiantes en los niveles más bajos de rendimiento, continuar participando en los organismos internacionales de evaluación, hacer que las poblaciones en desventaja alcancen altos estándares y mejorar la calidad y la contabilidad de los sistemas de aseguramiento (*Human Development Sector Management Unit, Latin America and the Caribbean Regional Office, World Bank [HDDMU], 2010, pp.41-46*). La calidad de la educación en Colombia es baja en relación con su Producto Nacional Bruto y se aleja de la de los países con una alta calidad (HDDMU , 2010, p. 25).

Sin embargo, el interés por la formación existe. De acuerdo a las estadísticas del país (Ministerio de Educación Nacional, s.f.b), tal como se muestra en la Tabla 1, se ha incrementado sustancialmente el número de personas que acceden a la formación superior, por lo que el interés por la misma, podría asociarse al interés por la Educación Continuada.

**Tabla 1. Graduados por nivel de formación
Educación Superior**

Año	Doctorado	Especialización	Maestría	Técnica profesional	Tecnológica	Universitaria	Total
2002	38	20755	1741	9182	22849	77331	131896

2003	55	21776	2134	8102	17994	101580	151641
2004	43	22134	2052	8372	20794	92494	145889
2005	60	22729	2599	18014	21535	89091	154028
2006	95	23947	3008	15393	20033	84917	147393
2007	91	29590	3345	9907	20725	96583	160241
2008	118	32548	3411	14254	18642	100921	169894
2009	173	42087	4740	16865	24256	108886	197007
2010*	202	52606	5797	27275	67656	104647	258183

Fuente: MEN-SNIES. *Dato preliminar sujeto a modificación

Por otra parte, las cifras del Servicio Nacional de Aprendizaje, que se muestran en la Tabla 2 (Servicio Nacional de Aprendizaje, s.f.), indican el gran crecimiento que ha tenido este tipo de formación en el país.

Tabla 2. Cupos del Servicio Nacional de Aprendizaje por año.

Tipo de Formación	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009(*)	Meta 2010(*)
Titulada	176.164	192.531	265.994	355.613	433.885	481.030	572.653	764.885	816.952
Complem.	966.634	2.070.851	2.698.805	3.497.739	3.714.924	4.672.158	5.470.775	7.155.388	7.160.434
Total Cupos	1.142.798	2.263.382	2.964.799	3.853.352	4.148.809	5.153.188	6.043.428	7.920.273	7.977.386

Fuente: Servicio Nacional de Aprendizaje, s.f.

Todo esto también sugiere que, a pesar de las deficiencias en créditos y de la inestabilidad en los indicadores económicos, el interés por los procesos educativos persiste en la población. Si esto es correcto, se esperaría un

incremento sostenido, acorde con las cifras sectoriales, en el número de personas inscritas en los procesos de formación permanente y continuada.

De acuerdo a ciertos datos, en la Universidad, en el año 2010 se inscribieron 2188 personas en los programas abiertos en 109 eventos, en los programas corporativos se realizaron 277 eventos académicos en 2010 con 6789 participantes, en licitaciones se participó en 38 eventos académicos producto de las licitaciones con 2.168 personas en capacitación y en inversión académica se realizaron 97 eventos con 2168 inscritos, alcanzando todo esto un total de 521 eventos académicos y 17.400 personas (Gerencia de educación continua, s.f.b).

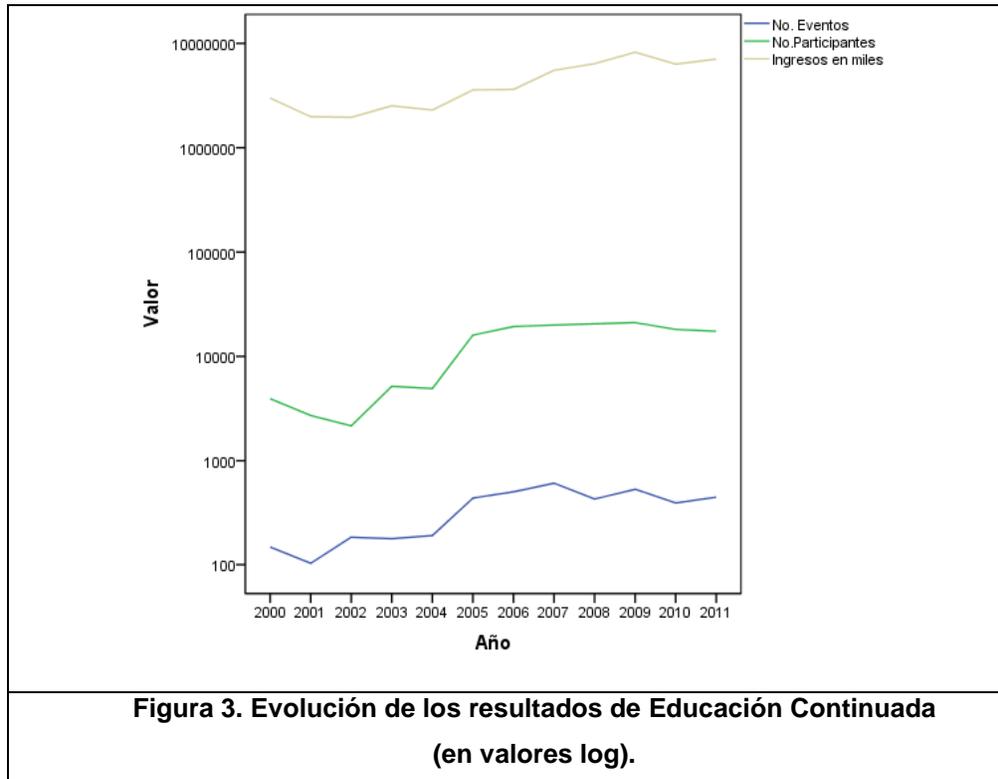
No obstante, en el 2010 se cumplieron solo el 73% de los objetivos mientras que en el 2009 el logro fue del 99% y el cumplimiento del margen de rentabilidad final presupuestado cayó 8 puntos en el 2010 (Gerencia de Educación Continuada, s.f.d). Debido a esto, se incluyeron acciones de mejoramiento tales como la realización de un estudio de clima laboral, la definición de nuevos esquemas de trabajo en equipo, la capacitación de los Coordinadores de Educación Continuada, talleres de integración, levantamiento y publicación de procesos y procedimientos del área, la actualización de las funciones de los cargos y nivelación de los salarios, la definición de Indicadores de gestión y seguimiento, la redefinición de los requerimientos del nuevo Sistema de Información, las jornadas de validación de la oferta de Educación Continuada y los estudios de benchmarking y medición del mercado, la unificación de la estrategia comercial y de mercadeo, la articulación de Educación Continuada con la Función Sustantiva de Extensión, la implementación de una nueva imagen de Educación Continuada, la búsqueda de nuevos nichos de mercado, la definición de una política de descuentos, la definición de nuevos productos, internacionalización y la definición de estándares (Gerencia de Educación Continuada, s.f.d).

Otros datos señalan algunas tendencias. Así, la evolución de las cifras del comportamiento muestra un resultado positivo para los años 2000 (243.539 millones), 2001 (11.292 millones), y 2004 (110.434 millones), con resultados negativos en el 2002 (-204.479 millones) y en el 2003 (129.300 millones) (cuando se denominaba Facultad de Educación Continuada, 2005b). Sin embargo, la evaluación de los eventos del año 2005 y 2006, es buena con un promedio de 4,6 para el 2005 y de 4,5 para el 2006. Además, la evaluación de los profesores realizada entre el año 2001 y 2004, resultó buena o excelente (90% para 2001, 87% para 2002, 89% para 2003 y 90% para 2004) (Facultad, de Educación Continuada, 2005b). El número de eventos y alumnos creció a lo largo del período 2001-2005 de la siguiente manera: a) 2001: 103 eventos, 2711 alumnos, b) 2002: 184 eventos, 8840 alumnos, c) 2003: 178 eventos, 5650 alumnos, d) 2004: 191 eventos, 4919 alumnos, e) 2005: 163 eventos, 6483 alumnos (Facultad de Educación Continuada, 2005c). Sin embargo, existe una cierta necesidad de mejorar los sistemas de registro, ya que en ocasiones se observan otras informaciones referentes a los años 2003 (210 eventos, 6782 alumnos) y 2004 (216 eventos, 4919 alumnos) (Facultad de Educación Continuada, s.f.d).

Otras cifras son las siguientes: 1) 2002: 89 eventos, 2159 alumnos, 2) 2003: 83 eventos, 5168 alumnos, 3) 2004: 95 eventos, 4919 alumnos, 4) 2005: 438 eventos, 15.999 alumnos, 5) 2006: 503 eventos, 19.339 alumnos, 6) 2007: 609 eventos, 19.985 alumnos, 7) 2008: 429 eventos, 20.521 alumnos, 8) 2009: 532 eventos, 21.074 alumnos (Universidad, 2010c).

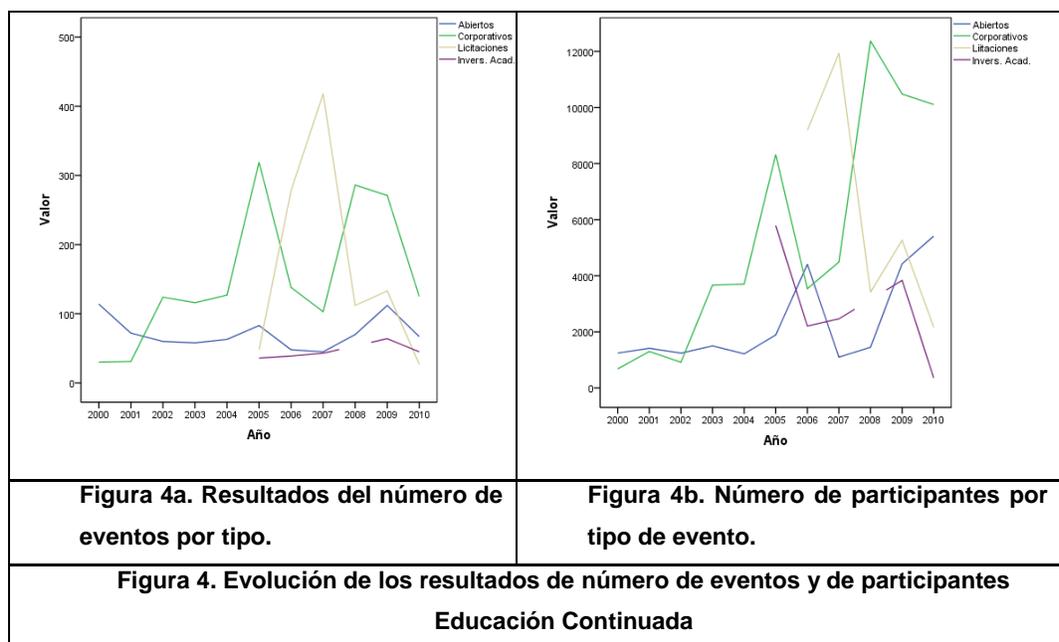
Como se observa en la Figura 3, Educación Continuada ha tenido un crecimiento progresivo tanto en el número de eventos, de participantes y de los ingresos, con una tendencia a estabilizarse en los últimos años. En dicha

figura la escala se ha ajustado a valores logarítmicos, para observar con claridad el crecimiento de los indicadores.



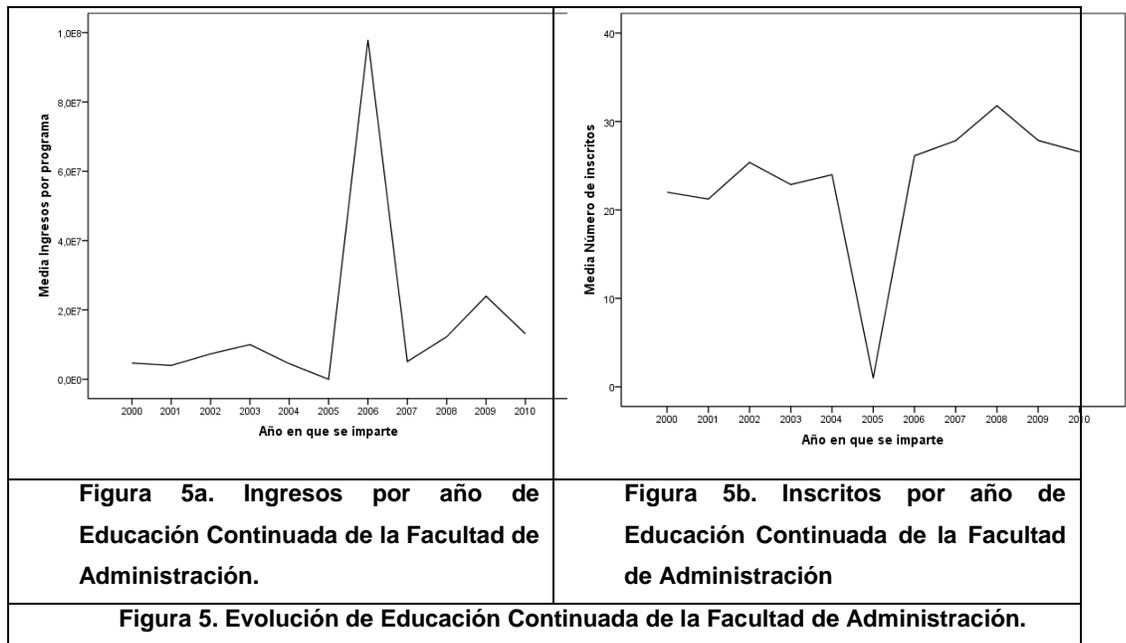
El desempeño mostrado en la figura 3, muestra el crecimiento tenido en los últimos años. Específicamente, se obtuvo en el año 2010 unos ingresos de 6.332 millones, con un número de participantes de 18.129, distribuidos en 393 eventos, y en 2011 unos ingresos de 7.074 millones, lo que representa un incremento del 12% en relación al año anterior, con un número de participantes de 17.418, distribuidos en 447 eventos.

En la Figura 4, se muestran las acciones realizadas para sostener el mismo, observándose que tanto el número de participantes por tipo de evento como los ingresos están asociados a una fluctuación en los tipos de seminarios ofertados. Esto refleja una aproximación basada en el aprovechamiento de las oportunidades. Así, en los años 2004 y 2005, la oferta se dirigía a las corporaciones, mientras que en los años 2006 y 2007, la oferta se dirigía a las licitaciones, volviéndose en 2008 y 2009 a las corporaciones. Esta transición en la oferta en períodos relativamente cortos, puede haber requerido un esfuerzo importante así como implicar una pérdida de fidelidad en algunos clientes.



Por otra parte, en la Figura 5, se muestra la evolución de los ingresos y del número de inscritos en Educación Continuada de la Facultad de

Administración, una de la más solicitadas (28% en el 2005), junto con Jurisprudencia (31%) (Facultad, de Educación Continuada, 2005a).



Como se ha indicado, existe la necesidad de mejorar los sistemas de registro, debido a eso en la Figura 5a se observan un crecimiento inusual en el año 2006, el cual resulta difícil de explicar atendiendo a la tendencia que parece mostrar la gráfica. Exceptuando dicho incremento en el año 2006, las series muestran leves oscilaciones, las cuales conducen a un ligero incremento en el año 2009 y un decremento posterior en el año 2010, aunque existe una tendencia ascendente. La evolución de Educación Continuada de la Facultad de Administración, se ajusta al crecimiento sostenido que se produce en algunos indicadores sociales, y al interés que muestra la comunidad por la educación superior. Además, existe en la Universidad una interesante oferta

de descuentos para empleados, egresados, familiares y cierto tipo de instituciones (Universidad, 2004a). Por otra parte, el cambio de Facultad a Gerencia en el año 2007 no parece tener implicaciones para la evolución de Educación Continuada en Administración.

Los incrementos y decrementos obtenidos, pueden tener muchas explicaciones, pero no son debidos a cambios circunstanciales, ya que se repiten sistemáticamente. Ya que la Universidad tiene un enfoque comunitario en Educación Continuada, la introducción de estrategias comunitarias podría contribuir a mantener una tendencia creciente, al suprimir las oscilaciones debidas a las transiciones entre clientes. Ya que “[...] la función sustantiva de extensión le permite a la Universidad estar en permanente interacción con el medio [...]” (Universidad, 2009a, p.126)”, Educación Continuada podría beneficiarse de formas alternativas de interacción con el medio.

Educación Continuada tuvo un mejor rendimiento en el 2011 comparado con el 2010, porque aunque el número de eventos se incrementó en un 14%, el número de participantes disminuyó en un 4%, permitiendo mejorar el margen en un 5% de un año a otro, así se obtuvo un incremento de la rentabilidad del 43%, un incremento en las ventas del 10% (Gerencia de Educación Continuada, s.f.b). No obstante, se detectó por parte de la Gerencia de Educación Continuada (Gerencia de Educación Continuada, s.f.c), la posibilidad de tener mejores resultados con una diferente estrategia comercial, reduciendo el número de programas, dedicando mayor atención a la línea comercial, centralización en el manejo de bases de datos, mayor rapidez burocrática, reducción de costos fijos, mejorando competencias de ventas y diversificando el mercado.

Lo anterior generó acciones de mejoramiento tales como la unificación de la estrategia comercial y de mercadeo, estudios de benchmarking y medición del

mercado, implementación de nueva imagen de Educación Continuada, búsqueda de nuevos nichos de mercado, política de descuentos más atractiva, definición de nuevos productos entre Educación Continuada, internacionalización y regionalización de la oferta de Educación Continuada, definición de estándares, capacitación de coordinadores, apoyo por parte de fuerza comercial de externos, estrategia de seguimiento y visitas puntuales.

Para el año 2012, las estrategias se basan en los estudios sectoriales, incluyendo los recursos con los que se cuenta, la implementación de lo inmediato (horarios, proveedores, intereses identificados), estrategia postventa y fidelización de los clientes, plan de visitas con los temas identificados y unas bases de datos de los encuestados (Gerencia de Educación Continuada, s.f.b). Se pretende también mejorar el sistema de bases de datos, con los siguientes elementos de calidad: a) Benchmarking, b) Toma de decisiones con base en los Estudios/Rediseño de programas/Nueva oferta, c) Depuración de las bases de datos, d) Asesoras comerciales, e) Compra de otras bases de datos y f) Estructuración en una sola base de datos (Gerencia de Educación Continuada, s.f.b).

De la misma manera, entre las estrategias de Educación Continuada (Gerencia de Educación Continuada, s.f.b), se encuentran: a) Alianzas internas y externas, b) Plan de incentivos en el escalafón docente, c) Creación de convenios y comisiones para terceros, d) Centralización de las licitaciones y contratos, e) Fortalecimiento de las competencias comerciales y negociación (Gerencia de Educación Continuada, s.f.b).

Las acciones a desarrollar constan de mercadeo a través de los siguientes medios: a) Piezas publicitarias y medios para la difusión, b) Plan de medios general (Pauta on-line), c) Plan de ferias y eventos empresariales 2011, d) Definición de la estrategia por programas, e) Plan de visitas-Plan de

fidelización, f) Estrategia post-venta clientes ocasionales y recurrentes (Servicio al Cliente) (Gerencia de Educación Continuada, s.f.b). También se promoverá la visibilidad en medios digitales, se implementarán las siguientes estrategias virtuales: a) Actualización de la página web, b) Envío de e-mails, c) Análisis de estadísticas de la página web, d) utilización de redes sociales (gestión de comunidad [*Community Manager*]), e) estrategia de posicionamiento (ranking en buscadores, buzón para temas de interés), f) Endomarketing, g) Campañas, h) Desarrollo en Web para la nueva línea de producto de formación- consultoría, i) creación de Página de destino para los programas abiertos (Gerencia de Educación Continuada, s.f.b).

Igualmente se contempla la realización de un comité editorial por mes para revisar los temas potencialmente noticiosos y el uso de prensa libre (*free-press*) como estrategia de comercialización de temas específicos de capacitación (Gerencia de Educación Continuada, s.f.b).

Todo esto da lugar al siguiente nuevo modelo: a) Enlace con mercadeo, b) Nombramiento de líderes de grupo, c) Concentración en el logro de la meta, d) Creatividad, y e) Modelo de servicio con claridad en actividades y un modelo eficiente para la venta. Los indicadores asociados al resultado de estas actividades, son: a) Definición de tiempos de respuesta de la Universidad, b) Definición de tiempos de respuesta entidad y c) Seguimiento posterior (Gerencia de Educación Continuada, s.f.b).

Es interesante destacar que, como resultado de todo esto, también se planea la realización de los siguientes eventos en el 2012: a) Congresos y ferias, b) Desayunos corporativos, c) Eventos internos en la Universidad, d) Exposiciones comerciales, e) Stands portátiles y corporativos, f) Material POP (Calendarios, Portatarjetas, Llaveros, Mug, esferos y libretas) y g) Volantes

programación académica (Gerencia de Educación Continuada, s.f.b)
(Gerencia de Educación Continua, s.f.e).

Lo primero que se observa en la estrategia descrita, es la gran dimensión que tiene y el claro interés por realizar una acción integral y, en segundo lugar, que sigue existiendo un enfoque hacia el cliente y el servicio.

“Hay un fenómeno de Educación Continuada y es como la relación constante y continua con los clientes nos permite crear relaciones fuertes, unido a una estrategia correcta y muy consolidada, o sea no perder el contacto, es estar ahí, es decir lograr fidelizar al cliente . (Gerencia de Educación Continuada).

Además de que el día a día ocasiona un corto plazo, esta estrategia exige una gran cantidad de recursos. Sin embargo, ya que muchas de las actividades que se van a realizar involucran grupos de individuos o entidades, esa sería una buena ocasión para incluir las estrategias de tipo comunitario. Algunas de las acciones a realizar, tales como la creación de líderes o los desayunos corporativos, se relacionan con el carácter de comunidad. Así, el liderazgo promovido debe ser un liderazgo potenciador de comunidades y los desayunos corporativos, pueden ser oportunidades de realizar una actividad de base o de formar una coalición. Esto ha sido indicado como necesario en las relaciones de las organizaciones con el entorno (ver Juárez, 2011b). Así, las estrategias comunitarias podrían ayudar en el posicionamiento de la Gerencia de Educación Continuada dentro del crecimiento de la comunidad.

En realidad la Dirección de Extensión lo expresa claramente, cuando hace referencia a las demandas de diferentes tipos de comunidades:

“En el plan están las demandas de la sociedad, de la comunidad hablando de los sectores vulnerables [...] también está para el Estado, sus planes de desarrollo y agendas internas y esta el de las empresas por sectores [...] Digamos que el más grande viene de un plan de desarrollo, se supone que hay un modelo de democracia participativa o representativa, como la quieras ver, se supone que es el Estado quien

recoge cada uno de los sectores por los que esta representado la sociedad regional o nacional; pero en este caso es regional no es nacional. Las empresas a través de los gremios en alianza con las Universidades, no han construido comunidades entendidas como tal en los sectores vulnerables las cuales son guiadas por el Estado pero nunca ellas directamente, es ahí, donde puede estar interesante la cosa. (Dirección de Extensión).

El hecho de que sean necesarias las estrategias comunitarias surge porque si se interactúa con comunidades que se conocen, se crean lazos sólidos al promover su crecimiento y se genera un reconocimiento dentro de la comunidad al participar la Universidad activamente en la misma.

“Construir esta propuesta como tu propones requiere un tiempo, pero indudablemente eso nos daría, y estoy segura mejores resultados.” (Gerencia de Educación Continuada).

Educación Continuada debe ocuparse de actividades de gestión y administración de la misma (Universidad, 2008a, p.113), y “[...] tiene como objetivo fundamental extender a la sociedad, y a través de las actividades de docencia de cada uno de los eventos académicos que promueve, los resultados y aplicaciones de la investigación que realizan las Facultades.” (Gerencia de Educación Continuada, s.f.d). Según este informe, se requiere tiempo suficiente para analizar las nuevas demandas y articular la oferta con las necesidades del mercado. Así, Educación Continuada ha realizado un detenido análisis de las formas en las cuales puede acelerar su crecimiento. El aumento presupuestal para el año 2012 se basa en el análisis de metas macroeconómicas (Gerencia de Educación Continua, s.f.f).

“[...] yo personalmente no pierdo de vista que mi posición es esa, y tratar de ver realmente como le aportamos a la comunidad más allá de los resultados que son importantes y que al final tenemos que entregar [...]” (Gerencia de Educación Continuada).

En el análisis sectorial (Gerencia de Educación Continuada, s.f.g) realizado recientemente para determinar las necesidades de formación de las

organizaciones, se pone de manifiesto que las organizaciones realizan acciones puntuales para suplir sus necesidades de formación, las cuales se evalúan anualmente, siendo tecnología y calidad, administración y gerencia, financieros, recursos humanos y contabilidad tributaria, los temas más solicitados. Estos temas son transversales, en general a la mayoría de los sectores pero existen diferencias entre los sectores, así como entre de las agrupaciones particulares dentro de un sector y en las transversales a sectores diferentes. El conocimiento de estos sectores sirve para el diseño de estrategias.

“[...]Tomamos cinco sectores, el estudio sectorial fueron esos cinco sectores. Entonces dijimos vamos a ir a esos cinco sectores y a los cargos estratégicos vamos a ir el Gerente General con una oferta muy particular porque los evaluamos, al Gerente Administrativo con esto, al Gerente Financiero con esto, al Gerente [...] De Talento Humano con esto, o sea que es una estrategia de mercadeo como tu dijiste muy particular y aquí no estamos hablando de filantropía, estamos hablando de conseguir ingresos e impacto.” (Dirección de Extensión).

“[...] con base en esa demanda de las empresas fue que nosotros armamos el portafolio y no como siempre pasa en las universidades que dicen estos son los saberes de nosotros, entonces ¿cómo se relaciona con el entorno, el entorno será eso lo que necesita?, entonces ahí fue cuando a mí se me ocurrió hacer el estudio, y acabamos de tener un estudio de cinco sectores productivos donde nos dice exactamente que curso nos hace” (Dirección de Extensión).

“Un estudio sectorial que hicimos tratando de identificar específicamente eso, tratando de identificar las necesidades por sectores, pero tanto como que logremos hacer ese paneo que es supremamente interesante que es decir, bueno, este tipo de empresas, o este tipo de individuos realmente tiene estas necesidades, eso apenas lo estamos empezando a hacer y a través de este estudio, y entonces yo creo que es un primer y pequeñísimo paso para empezar a identificar las necesidades reales. (Gerencia de Educación Continuada).

Además, existe una guía metodológica para la articulación de la oferta de extensión de la institución con las demandas de la región, a partir del conocimiento anterior.

“Entonces lo que nosotros hicimos allí fue como mirar como sería el inicio, como sería el proceso y cual sería el resultado. Entonces por ejemplo principal indicador económico por actividad económica, entonces cogimos todos los sectores, cierto y le

vamos dando y a partir de esa definición de microempresas, pequeñas empresas, medianas empresas y grandes empresas dijimos como se articula el plan departamental de desarrollo de gente interna que es todo el tema de exportaciones y se arman los formatos y eso te da como resultado que es lo que quiere el sector empresarial, el sector gubernamental.” (Dirección de Extensión).

Sin embargo existe una necesidad de conocer el entorno.

“Educación continua a las empresas le puede generar competitividad pero también le esta diciendo oiga nos tenemos que preocupar por el entorno...no lo hace solamente con el Estado si no que también va a las comunidades [...] hace parte de la cohesión social, o sea el desarrollo tiene que ser equilibrado (Dirección de Extensión).

“[...] hay un saber en la población, en la comunidad; ese dialogo debe ser retroalimentar nuestro currículo, debe ser la forma de mejorar el contenido. Me explico; si nosotros vamos a enseñarles como bajar recursos de cooperación internacional y encontramos que en la comunidad hay una manera de identificar las necesidades de una forma no tan elaborada si no de una un poco menos elaborada, nosotros deberíamos ser capaces de que en nuestro currículo se incorpore esta metodología [...]”(Dirección de Extensión).

De acuerdo con esto, puede ser relevante profundizar en las características de comunidad que muestran grupos, asociaciones o conglomerados. Según este informe sectorial, las áreas de interés o de formación parecen muy relacionados con el área de administración y la Facultad de Administración ha ofrecido en los últimos años una gran cantidad de programas relacionados con gestión, estrategia, aspectos jurídicos, aspectos económicos, comercio, etc. tal como se muestra en la Figura 6a, agrupados bajo la categoría de económicos. La oferta de estos cursos se ha ido reduciendo paulatinamente, pudiendo reflejar un ajuste a las preferencias de los usuarios, es decir se realizaban menos cursos, pero con mayor asistencia.

Tal como se muestra en la Figura 6, las licitaciones se incrementaron en el año 2007, lo que produjo un ligero incremento en los ingresos y el número de inscritos en ese año. A su vez, el número de cursos corporativos de la Facultad de Administración (Figura 6b), parece seguir, a partir del 2006 una

tendencia asociada a los datos mostrados en la Figura 4, lo que parece indicar que es el interés específico de algunas organizaciones, lo que se asocia a los resultados obtenidos.

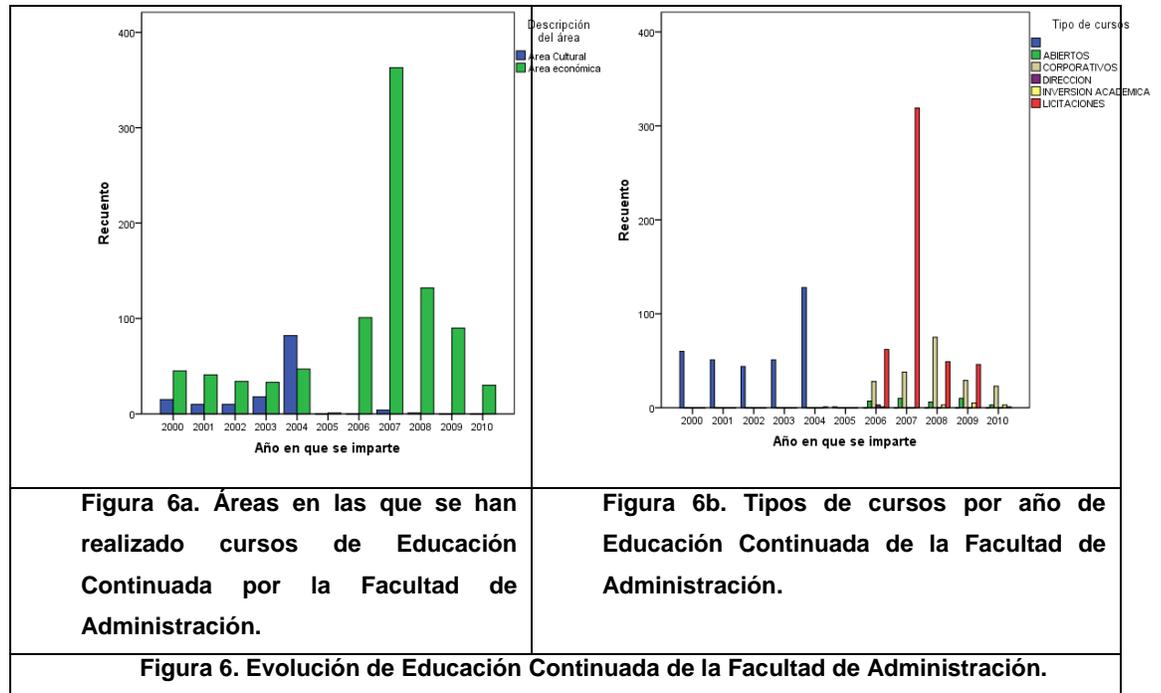


Figura 6a. Áreas en las que se han realizado cursos de Educación Continuada por la Facultad de Administración.

Figura 6b. Tipos de cursos por año de Educación Continuada de la Facultad de Administración.

Figura 6. Evolución de Educación Continuada de la Facultad de Administración.

Esto se confirma en los datos de la Tabla 3, donde se muestra la variación en el tipo de formación ofrecida por Educación Continuada para la Facultad de Administración.

Tabla 3. Distribución de los cursos ofrecidos por Educación Continuada para la Facultad de Administración				
	Tipo de programa			
	Curso	Diplomado	Proyecto	Seminario

		Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
Año en que se imparte	2000	1	43	0	16
	2001	0	29	0	22
	2002	0	26	0	18
	2003	0	30	0	21
	2004	0	15	0	114
	2005	0	0	0	1
	2006	60	6	1	34
	2007	64	14	6	283
	2008	5	11	0	117
	2009	37	16	0	37
	2010	5	9	0	16

La actividad de Educación Continuada se ha concentrado en Bogotá con una contratación mayoritaria del sector público (Universidad, 2006a, p. 10) y existió la necesidad de revisar las formas de interacción con los sectores productivo y social para fortalecer el impacto (Universidad, 2006, p. 19). Si esto es así, es el conocimiento de las organizaciones lo que produce incrementos en la contratación, lo que sugiere que si se conoce también el grupo o la comunidad, se recibirá mejor la oferta de Educación Continuada.

Los datos basados en una segmentación por tipo de seminario, no muestran los intereses reales de las organizaciones y mucho menos de las comunidades. Mientras que es posible ir detectando, organización por organización, sus necesidades específicas, es difícil que la relación con las organizaciones pueda construirse una a una, elaborando seminarios de oportunidad para cada una de ellas, ya que numerosos problemas coyunturales pueden hacer caer esta oferta en un alto grado de inestabilidad, exigiendo además gran cantidad de recursos. Existe una necesidad de

generar elementos diferenciadores con significado, mediante la identificación de comunidades.

“[...] pídele el portafolio a todas las universidades de Educación continua y todos decimos lo mismo, unos lo llaman matemáticas financieras para no financieros y otros lo llaman finanzas para no financieros pero el contenido es igualítico, lo han copiado idéntico.” (Director de Extensión).

Por otra parte, los gastos relativos a Extensión, donde se ubica la Gerencia de Educación Continuada, correspondientes a los años 2001-2007, se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Gastos de funcionamiento distribuidos por funciones sustantivas.

Concepto	Gasto de funcionamiento distribuido por funciones sustantivas (miles de pesos)													
	2001	%	2002	%	2003	%	2004	%	2005	%	2006	%	2007	%
Docencia e investigación	15.988.676	100%	19.185.217	100%	24.336.870	100%	29.152.660	100%	34.361.264	100%	37.520.165	100%	46.538.598	100%
Bienestar	826.083	5%	992.928	5%	1.431.285	6%	1.938.500	7%	2.449.956	7%	2.740.434	7%	3.211.900	7%
Extensión	2.519.267	16%	3.675.819	19%	4.625.399	19%	4.307.460	15%	5.727.518	17%	5.529.486	15%	5.938.543	13%
Actividades de apoyo	11.370.802	71%	12.789.270	67%	14.251.252	59%	16.822.866	58%	21.343.038	62%	24.865.182	66%	30.525.472	66%
Total	30.704.828	192%	36.643.234	191%	44.644.806	183%	52.221.486	179%	63.881.776	186%	70.655.267	188%	86.214.514	185%

Fuente: Universidad, 2008a.

En esta tabla se observa como, los gastos de Extensión, han sufrido ligeros incrementos en los últimos años, mientras que los de las otras dependencias se han incrementado sustancialmente. No obstante, las características de los mercados han cambiado y el número de potenciales usuarios se ha

incrementado, lo que puede requerir ajustes presupuestales importantes para adecuarse a las características de la sociedad y de las comunidades.

En el año 2008 se produce un cambio importante en la concepción de Extensión. En el informe de ese año se indica que “Por extensión se entienden las actividades a través de las cuales la Universidad del Rosario interactúa con su entorno en el cumplimiento de su función social como organización del conocimiento.” (Universidad, 2008a, p.113), lo cual ya había sido reconocido con anterioridad (Universidad, 2004b, p.85; Universidad, 2005b, p. 93; Universidad, 2006c, p. 125). Este reconocimiento del entorno es importante y hace que las estrategias de interacción comunitarias sean relevantes. Pero la Universidad no se conoce suficientemente en el medio según un estudio del año 2008, donde ocupaba un lugar intermedio en grado de conocimiento (Universidad, s.f.a). Por otra parte, para algunas personas, las imágenes no impactan y no parece percibirse concordancia entre lo que es la Universidad y el mensaje que se transmite, aunque desde luego se reconocen valores muy positivos (Universidad, s.f.b).

El mayor conocimiento que se tiene del área, a través de las acciones realizadas, se ha visto reflejado en un incremento en los resultados. Sin embargo, surge la cuestión de si es posible profundizar en ese conocimiento para obtener mayor crecimiento y estabilidad.

Eso es una preocupación de Educación Continuada como se observa en las estrategias que se implementaran en el 2012. Avanzar hacia otras estrategias, incluye el mantener el aprovechamiento de las oportunidades y de las conexiones, pero al mismo tiempo pensar en términos de creación de comunidades para extender el área de influencia e incrementar los porcentajes. La existencia de diferentes tipos de comunidades es una realidad para Extensión.

“Es que hay muchos tipos de comunidades; por ejemplo hay comunidades empresariales, comunidades gubernamentales, hay comunidades de ciudadanos, hay comunidades de sectores vulnerables, mejor dicho comunidades es lo que hay” (Director de Extensión).

La Dirección de Extensión y dentro de ella la Gerencia de Educación Continuada piensan en “definir criterios para desarrollar los diferentes tipos de actividades y procurar su articulación a procesos de docencia e investigación” (Universidad, 2007). Por su parte, el PID pone el énfasis en tres ejes fundamentales como son el fortalecimiento académico, la consolidación de la identidad y de la comunidad de la Universidad y la internacionalización de la Universidad (Universidad, 2010a, p.47). Al mismo tiempo, la Universidad señala que “[...] la extensión contempla aquellas actividades que entregan conocimiento al entorno en sus diversas formas e inciden en la transformación y generación de alternativas de solución de problemas de la sociedad.” (Universidad, 2010a, p. 55) e indica que Educación Continuada extiende la docencia y difunde los avances de los grupos de investigación (Universidad, 2010c, p.47). No solo eso sino que el pensamiento de Extensión está abierto a numerosos tipos de experiencias educativas, partiendo en primer lugar de la evolución en la denominación.

“[...] cuando yo hablo de formación para el trabajo y el desarrollo humano la gente se monta en cólera y empiezan pero quien le dijo a usted que eso se llama así, eso se llama Educación Continuada o educación continua llámela como quiera pero eso no se llama así y yo le digo no [...]” (Dirección de Extensión).

De esta manera, es posible profundizar en el conocimiento de los grupos de intereses comunes para alcanzar ese mayor crecimiento que se plantea. Eso es una preocupación de Educación Continuada como se observa en las estrategias que se implementaran en el 2012. Avanzar hacia otras estrategias, incluye el mantener el aprovechamiento de las oportunidades y de las

conexiones, pero al mismo tiempo pensar en términos de creación de comunidades para extender con mayor facilidad el área de influencia.

“[...] buscando un camino digamos como ese que planteamos aquí (las estrategias comunitarias) pues que me parece que puede pasar mucho. Para hacerlo en un tiempo record requeriría de un trabajo muy decidido desde el interior mismo de las facultades.” (Gerencia de Educación Continuada).

Estas estrategias comunitarias han sido descritas en otra ocasión (ver Juárez, 2011b) e incluyen las organizaciones de base, orientadas a tópicos o asociaciones espontáneas de colegas u organizaciones, las cuales pueden requerir procesos de formación ajustados a la problemática que quieran solucionar. Igualmente la creación de redes o coaliciones orientadas a situaciones problema, o de organizaciones o comunidades para promover su desarrollo, ocasionan que se formen vínculos duraderos con necesidades de formación permanente. Esta concepción está presente en Extensión.

“[...] lo que pasa es que la Educación continua [...] esta concebida en función de competencias y de mejorarle el status y de mejorarle el ingreso a la gente, uno debería tener Educación continua no solamente para eso si no para mejorar las condiciones de vida de la gente.” (Dirección de Extensión).

Por otra parte, el liderazgo en comunidades en función de las organizaciones ayuda a orientar procesos y crear visión de hacia donde se pueden dirigir dichas organizaciones. El desarrollo de la comunidad como el desarrollo de liderazgo y la participación, están estrechamente relacionadas con la educación ciudadana. (Van Der Veen, 2003).

El empoderamiento y reflexión crítica, entre otros, ayudan a revisar contextos y circunstancias a la luz de un nuevo pensamiento sobre los mismos, lo cual requiere de nuevos procesos de formación (Juárez, 2011b). La toma de conciencia como una actividad independiente, autónoma, organizada y

sensible para la búsqueda de educación comunitaria, permitirá la forma de una campaña educativa, o un grupo de discusión, lo que constituye un tipo de educación ciudadana en el desarrollo comunitario (Van Der Veen, 2003). Por otra parte, las personas de las comunidades tienen una comprensión de sus necesidades y la forma de satisfacerlas, tal es así como el empoderamiento debe contribuir a que tomen control de su desarrollo y futuro (Zepke & Leach, 2006). La Universidad puede así ampliar su área de influencia y tener mayor representación en la comunidad.

Finalmente, la educación ciudadana en el desarrollo comunitario, podría ser llamada como formación para la ciudadanía, donde los ciudadanos están orientados a la acción, el aprendizaje y la formación se desprenden de la acción (Van Der Veen, 2003). Este tipo de estrategias tendrían efecto, tal como expresa abiertamente la Dirección de Extensión.

“Mejoraría las condiciones de la gente.” (Dirección de Extensión).

El área de influencia mejoraría *“No tengo la menor duda”*. (Dirección de Extensión).

‘[...] tu te imaginas si el analfabetismo en el mundo se aproximara a cero!!![...]’ (Dirección de Extensión).

“[...] ¿usted no cree que este mundo sería mejor si hubiese un Open mind de las universidades o de las Instituciones de Educación en general para hacer capacitaciones en la comunidad? y mi respuesta es si, y mil veces si [...]” (Dirección de Extensión).

“Es cuestión de ser, la educación continua fortalece las competencias, [...]”.
(Dirección de Extensión).

El sentido esperanzador de la educación persiste en Extensión y Educación Continuada.

“[...] yo si creo que la educación es una de las cosas que debería ser de total dominio para todo mundo, es que es la única posibilidad que hay [...]” (Dirección de Extensión).

7. CONCLUSIONES GENERALES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo se han analizado diferentes acepciones de Educación Continua, y el hecho de si este concepto está presente en las instituciones de educación superior, representadas por el caso analizado, así como regulaciones, normativas, resultados financieros, evolución de la práctica y resultados de Educación Continuada y se han realizado entrevistas a personas relevantes de la Universidad, quienes han aportado valiosos comentarios derivados de un amplio conocimiento del tema.

Todo esto configura un mapa donde resulta evidente la presencia de los conceptos comunitarios en la definición propia de Educación Continuada, así como en la forma en que Educación Continuada se entiende en las instituciones de Educación Superior. Por otra parte, es clara la dinámica de cambio que se presenta en el área de influencia de Educación Continuada, donde las necesidades de formación se trasladan de un tipo de entidades a otras. Esto hace que Educación Continuada viva un momento de necesidad de transformación, en el cual los conceptos y estrategias comunitarias pueden

resultar de gran interés para extender y mantener las áreas de influencia en la relación con el medio.

La Dirección de Extensión y la Gerencia de Educación Continuada coinciden con esto mismo, aunque existan las dificultades para implementar estas estrategias.

Finalmente, sintetizando las conclusiones, se tendría:

- a) Existe una perspectiva comunitaria importante en el concepto de Educación Continuada.
- b) El modelo y la práctica realizada en Educación Continuada en la Universidad incluye los conceptos comunitarios.
- c) Los resultados obtenidos por la Universidad se ven influenciados por el uso de estrategias comunitarias.

Las implicaciones que esto tiene son importantes, ya que constituye una excelente oportunidad para que la Universidad considere la inclusión de las estrategias comunitarias en su actividad de relación con el entorno. Si la organización quiere ser efectiva, debe ser un vecino inserto en la comunidad (Juárez, 2011b) y el uso de estrategias comunitarias aporta a la comunidad estabilidad en la relación con base en las necesidades de crecimiento de la comunidad y de la organización.

Entre las estrategias indicadas, se han señalado las organizaciones de base, las coaliciones, el empoderamiento comunitario, el liderazgo comunitario, la construcción de comunidad, la reflexión crítica o las comunidades de práctica, todas ellas podrían dirigirse a la acción mediante proyectos (Juárez, 2011b),

así como el voluntariado y la acción de base comunitaria (Holland & Robinson, 2008). Esto se basa en la integración de las personas de la comunidad y de quienes se aproximan, promoviendo una relación de intercambio de conocimiento (Fayerman, 2002). Se trata de aprender a través de la práctica, de medios basados en la comunidad, los cuales originan el aprendizaje transformativo (Billet, 2010), ya que, en definitiva en el desarrollo comunitario, es la educación lo que sirve al desarrollo de los miembros de la comunidad (Van Der Venn, 2003).

7.1. RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Dado que según Van Der Veen (2003) para que exista desarrollo comunitario, debe haber un proceso ordenado que active a los ciudadanos a construir su comunidad, comunicando y expresando los deseos de la misma, se sugiere, como una de las recomendaciones de las estrategias comunitarias las cuales pueden ser implantadas en Educación Continuada, la educación comunitaria. Estos son procesos que buscan conocer primero las necesidades de la comunidad en su contexto, entendiendo la importancia de preparar al individuo para actuar en la vida manteniendo el vínculo con la realidad. Así, al formarlo a través de los procesos de Educación Continuada, se logra que adquiera y acumule conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento. Esto unido a las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente, logran conducir a que las personas de estas comunidades conozcan sus propios ideales y sus posibilidades de acción, en unión con aquellos con los que interactúan, generando así un sentido de pertenencia a un grupo comunitario consolidado.

Por lo tanto esto va en línea según lo planteado por Juárez (2011 b), quién resalta la importancia de realizar las predicciones de hacia dónde va la comunidad con el fin implementar la estrategia comunitaria. Así mismo esto

le permite a la Dirección de Educación Continuada dadas las conclusiones señaladas anteriormente extender y mantener las áreas de influencia en la relación con el medio, las cuales el uso de estrategias comunitarias la afectan favorablemente, dada la inclusión de los conceptos comunitarios.

REFERENCIAS

- Adler, Kwon, & Heckscher. (2008). Professional Work: The Emergence of Collaborative Community. *Organization Science*, 19(2) 359–376.
- Aguirre, C., & Vásquez, A.M. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales. *Revista electrónica de Enseñanza de las ciencias*, 3(3),339-364.
http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen3/Numero3/ART6_VOL3_N3.pdf
- Aitcheson, J. (2003). Adult literacy and basic education: A SADC perspective. *Adult Education and Development*, 60, 161–170.
- Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) .2008. Red Nacional de Extensión Universitaria. *Documentos de trabajo de la Red Nacional de Extensión Universitaria*.
- Backman, C.W., & Secord, P.F. (1996). A Social Psychological View of Education. Perspectiva socio-psicológica de la educación. En Q. Martín-Moreno (Aut.). *La Organización de Centros Educativos en una perspectiva de cambio* (p. 89). Madrid: Sanz y Torres.
- Baiba, B., & Peks, L. (2005). Evaluation and Assessment of Informal Learning. *Journal of Science Education*, 6, 15-17.
- Balán, J. (2009) Las políticas de educación no formal y de educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En M. Morales (Comp.), *Aportes para la elaboración de propuestas*

- de políticas educativas* (pp. 39 - 64). Montevideo, Uruguay: UNESCO y Ministerio de Educación y Cultura.
- Barrett, M., Ballantyne, J., Harrison, S., & Temmerman, N., (2009). On building a community. *Reflective Practice* 10(4), 403–416.
- Boisen, L., & Syers, M. (2004). The Integrative Case Analysis Model for Linking Theory and Practice. *Journal of Social Work Education*, 40(2), 205-217.
- Bonoma, T.V. (1985). Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and a Process. *Journal of Marketing Research*, 22(2), 199-208.
- Billett, S. (2009). Conceptualising learning experiences: Contributions and mediations of the social, personal and brute. *Mind, Culture and Activity*, 16(1), 32–47.
- Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 401-413.
- Buckley, R., & Caple, J. (1991). *La formación. Teoría y Práctica*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Burawoy, M. (1989). The Extended Case Method. *Sociological Theory*, 16(1), 4-33.
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2012). *Plataforma ScienTi*. Recuperado el 20 de Marzo de 2012 de <http://201.234.78.173:8083/ciencia-war/busquedaGruposPorInstitucion.do>
- Camors, J. (2009). Educación No Formal: Política educativa del MEC 2005 – 2009. En M. Morales (Comp.), *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas* (pp. 23-38). Montevideo, Uruguay: UNESCO y Ministerio de Educación y Cultura.
- Cardona, J. (2001). *Elementos de teoría organizativa del centro escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- Cardona, J. (2008). Aprendizajes acumulativo y generativo de las organizaciones Educativas. *Revista Educación* 32(2), 73-84.

- Cieza, J. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención Socioeducativa. El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. *Revista interuniversitaria de pedagogía social (1139-1723)*17, 123-136.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
- Colom, A.J. (2005) Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Coombs, Ph.H., & Ahmed, M. (1974). *Building New Educational Strategies to Serve Rural Children and Youth*. New York, USA: UNICEF.
- Coombs, Ph.H. (1989). Educación formal y no formal: estrategias para el futuro. En T. Husen, & T.N. Postlethwaite (Dres.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 1818-1821). Barcelona: Vicens-Vives, MEC.
- Curry, J & Curry, A (2002). Cómo implementar y beneficiarse de la gestión de las relaciones con los clientes. *Customer Relationship Management* Barcelona: Gestión 2000.
- Chen, M.T. (2002). The future trend of continuing education. *Cost Engineering*, 44(6), 8.
- Cueva, M. (2010). A Living Spiral of Understanding: Community-Based Adult Education. *New directions for adult and continuing education*, 125. 79-90.
- Delors, J., Mufti, A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro. Grupo Santillana. Ediciones Unesco
- Díaz, T. (2000). Organizaciones que aprenden y su certificación en la universidad. En J. Ortega, A, Chacón, & M. Lorenzo, *Organización Escolar diferencial. Modelos y estrategias* (pp. 1637-1644). Granada: GEU.

- Easton, G. (2010). Critical realism in case study research. *Industrial Marketing Management*, 39, 118–128.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Engestrom, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work, seminar presentation. *London School of Economics*, 22 January. Available online at:<http://www.is.lse.ac.uk/events/ESRCseminars/Engestr6m.pdf> (accessed 1 Decemebr 2005).
- Etzioni, A. (1996) *The New Golden Rule: Community and Morality in a Democratic Society*. New York, USA: Basic Books.
- Euromonitor. (s.f.). *Country FactFile*. Colombia. Recuperado el 20 de Marzo de 2012 de <http://www.euromonitor.com/colombia/country-factfile>.
- Eyler, J.S., Giles, D.E., Stenson, C.M., & Gray, C.J. (2001). *At a Glance: What We Know About the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993–2000* (3rd ed.). Washington D.C., USA: Learn and Serve America, Corporation for National and Community Service.
- Eyssautier, M. (2006). *Investigación de Mercados: enfoques, sistemas, información, procesos y proyectos*. México, D.F., México: Trillas
- Facultad de Educación Continuada (s.f.a). *Documento de Objetivos y Estrategias*. Bogotá: Autor.
- Facultad de Educación Continuada (s.f.b). *Documento de Planeación Estratégica*. Bogotá: Autor.
- Facultad de Educación Continuada (s.f.c). *Análisis del cumplimiento de indicadores establecidos en el Plan Estratégico*. Bogotá: Autor.
- Facultad de Educación Continuada (s.f.d). *Factores de éxito*. Bogotá: Autor.
- Facultad de Educación Continuada (2005a). *Balance y perspectivas. Febrero de 2005*. Bogotá: Autor.
- Facultad de Educación Continuada (2005b). *Indicadores Cuantitativos Mayo de 2005*. Bogotá: Autor.

- Fayerman, M. (2002). Customer Relationship Management. *New Directions for Institutional Research*, 113, 57-68.
- Forrester, K., Frost, N., & Ward, K. (2000). Researching Work and Learning: A Bird's Eye View. *Revue Internationale de l'Education*, 46(6) 483-489
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza* Siglo XXI Editores. México.
- Fitzgerald, T. (1993). Education for Work and about Work: Proposal. *American Journal of Education*, 101(2) 99- 115.
- Gerencia de Educación Continua. (s.f.a). *Presentación estructura de la gerencia*. Bogotá: Autor.
- Gerencia de Educación Continua. (s.f.b). *Presentación estrategias de la Gerencia de Educación Continuada*. Bogotá: Autor.
- Gerencia de Educación Continua. (s.f.c). *Explicación cumplimiento de metas EDUCON 2011*. Bogotá: Autor.
- Gerencia de Educación Continua. (s.f.d). *Informe Anual de Gestión EDUCON 2010*. Bogotá: Autor.
- Gerencia de Educación Continua. (s.f.e). *Informe Anual de Estrategia y Gestión Dic 2011*. Bogotá: Autor.
- Gerencia de Educación Continua. (s.f.f). *Revisión presupuesto 2012*. Bogotá: Autor.
- Gerencia de Educación Continua. (s.f.g). *Presentación Informe Sectorial*. Bogotá: Autor.
- Goldstein, I.L.(1993) *Training in Organizations*. Tercera Edición. Brooks/Cole. Pacific Grove.
- Hartley, D.(2007). Organizational Epistemology, Education and Social Theory. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 195-208.
- Herrera, M.M. (1993). Educación no formal en España. *Revista de estudios de juventud*, 74, 11-26.
- Holland, B., & Robinson, G. (2008). Community Based Learning with Adults: Bridging Efforts in Multiple Sectors. *New directions for adult and continuing education*. 118, 17-30.

- Human Development Sector Management Unit, Latin America and the Caribbean Regional Office, World Bank. (2010). Quality of Education in Colombia. Washington, USA: Autor*
- Järvensivu, T., & Törnroos, J-A. (2010). Case study research with moderate constructionism: Conceptualization and practical illustration. *Industrial Marketing Management*, 39, 100–108.
- Jaworski, B., & Kohli, A. (1993). Market Orientation: Antecedents and Consequences. *Journal of Marketing*, 57(3), 53-70.
- Jongbloed, B. (2002). Lifelong learning: Implications for institutions. *Higher Education*, 44(3/4), 413-431.
- Juárez, F. (2011a). Aplicando el lenguaje metafórico de la salud y la complejidad a la pobreza: implicaciones para la investigación y el análisis de caso. *International Journal of Case Method Research & Application*, XXIII(1), 50-62.
- Juárez, F. (2011b). A critical review of relationship marketing: Strategies to include community into marketing in development contexts. *African Journal of Business Management*. 5(35), 13404-13409.
- Kilpatrick, S., Field J., & Falk I. (2003). Social Capital: An Analytical Tool for Exploring Lifelong Learning and Community. *British Educational Research Journal*, 29(3), 417-433.
- Lamb, R. (2011). Lifelong Learning Institute: The Next Challenge. *The LLI Review*, 6(1), 1-10.
- Larsson, R. (1993). Case survey methodology: quantitative analysis of patterns across case studies. *Academy of Management Journal*, 36(6), 1515-1546.
- Lee, A.S. (1989). A Scientific Methodology for MIS Case Studies. *MIS Quarterly*, 13(1), 33-50.
- Leonard-Barton, D. (1990). A Dual Methodology for Case Studies: Synergistic Use of a Longitudinal Single Site with Replicated Multiple Sites. *Organization Science*, 1(3), 248-266.

- López, J. & Leal, I. (2002). *Nuevas perspectivas de formación. Aprender a planificar la formación*. Barcelona, España: Paidós.
- Lujan, M. (2010). La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas. *Revista Educación, 34*(1), 101-118.
- Mardar, S. (2010). Continuing Professional Training, Integrative Part of Lifelong Learning. *Buletinul Universității Petrol, LXII*(1B), 147-153.
- Martín, J.M. (2003). Las escuelas como organizaciones saludables. En J. Ortega, A. Chacón, & M. Lorenzo, *Organización Escolar diferencial. Modelos y estrategias* (pp. 13-24). Granada, España: GEU.
- Mejía, A. (1986). Educación Continua. *Educación médica y salud, 20*(1), 43-71.
- Melton, R. (1996). Learning Outcomes for higher Education: Some Key Issues. *British Journal of Educational Studies, 44*(4), 409-425.
- Migiro, S.O., & Magangi, B.A. (2011). Mixed methods: A review of literature and the future of the new research paradigm. *African Journal of Business Management, 5*(10), 3757-3764.
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.a). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. Recuperado el 20 de Marzo de 2012 de <http://bisuperior.mineduacion.gov.co/men/edusup/default.aspx>.
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.b). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. Recuperado el 20 de Marzo de 2012 de http://menweb.mineduacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?seccion=12&id_categoria=1&consulta=grad_nivel_form&nivel=12&dpto=&mun=&ins=&sede=
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Decreto 3011 de 1997*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Resolución No. 2567 de 30 de junio de 2005*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Decreto No. 2888*. Bogotá: Autor.

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto No. 4904. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Resolución 12229 de 27 de diciembre de 2011*.
- Moorman, C., & Rust T.R. (1999). The Role of Marketing. *The Journal of Marketing*, 63. 180-197.
- Morales, M. (2009). Educación No Formal - Una oportunidad para aprender. En M. Morales (Comp.), *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas* (pp. 89-105). Montevideo, Uruguay: UNESCO y Ministerio de Educación y Cultura.
- Muñiz, A (2008). *El plan de marketing de la empresa. En: marketing en el siglo XXI*. (2ª ed.). Editorial Centro de Estudios Financieros. Disponible en: <http://www.marketingxxi.com/el-plan-de-marketing-en-la-empresa-132>.
- Németh, B. (2011). CONFINTEA VI follow-up and the role of university lifelong learning: Some issues for European higher education education. *International Review of Education*, 57, 107–125.
- Nevis, E.C., Dibella, A.J. & Gould, J.M. (1995). Understanding organizations as learning system. *Sloan Management Review*, 36(2), 73-85.
- Onwuegbuzie, A.J., & Collins, K.M.T. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Ortega, J.E. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- Ospina, M. & Sanabria, P. (2010). Un enfoque de mercadeo de servicios educativos para la gestión de las organizaciones de educación superior en Colombia: El Modelo Migme. *Revista .Facultad de Ciencias Económicas.*, XVIII(2), 107-136.
- Overwien, B. (2000). Informal Learning and the role of social movements. *International Review of Education*, 46(6), 621-640.

- Parellada, F.S., & Vallonesta, M.M (1997). *Guía para la formación en la empresa*. Madrid, España: Civitas.
- Patrinos, H. (2000). Market Forces in Education. *European Journal of Education, 35*(1), 61-80.
- Pérez, Enrique. & Sánchez, José. 2005. La Educación comunitaria: Un enfoque desde la pedagogía de la enseñanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales 9*(2), 317 -329.
- Preece, J. (2011). Research in adult education and lifelong learning in the era of CONFINTEA VI. *International Journal of Lifelong Education, 30*(1), 99–117.
- Pulgar, J.L. (2005). *Evaluación del aprendizaje en la educación no formal. Recursos prácticos para el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y Educación de adultos*. Madrid, España: Ariel Educación.
- Rowley, J. (2002). Using Case Studies in Research. *Management Research News, 25*(1), 16-27.
- Riera., J., & Civis, M. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XXI*(11), 133-154.
- Rust, R., & Verhoef, P. (2005). Optimizing the Marketing Interventions Mix in Intermediate-Term CRM. *Marketing Science, 24*(3), 477-489.
- Saban, C. (2010). Educación permanente y Aprendizaje permanente: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación, 52*, 203-230.
- Sanabria, A. (2009). Hannah Arendt: Crisis de la autoridad y crisis en la educación. *Investigación y Postgrado, 24*(2), 108-123.
- Sandoval, L. (2008). Institución educativa y empresa. Dos organizaciones humanas distintas. *Revista Española de Educación Comparada, 17*, 265-290.
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (s.f.). *Informe de gestión 2002/2009 y proyección 2010*. Recuperado el 20 de Marzo de 2012 de

- <http://www.sena.edu.co/Portal/Control+y+Rendici%C3%B3n+de+Cuentas/nformes+de+gesti%C3%B3n/>
- Slater, S., & Narver, J. (1995). Market Orientation and the Learning Organization. *Journal of Marketing*, 59(3), 63-74.
- Shrestha, M., Wilson, S., & Singh, M. (2008). Knowledge Networking: A dilemma in Building Social Capital through Non Formal Education. *Adult Education Quarterly*, 58(2), 129-150.
- Su, Y-H. (2007). The learning society as itself: lifelong learning, individualization of learning, and beyond education. *Studies in Continuing Education*, 29(2), 195-206.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- Tellis, W. (1997). Application of a Case Study Methodology. *The Qualitative Report*, 3(3) [Online]. Recuperado el 20 de Marzo de 2012 de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html>
- Thomas, E. (1995). Developing continuing education and training in European universities. *Journal of European Industrial Training* (19)4, 11-15,
- Tünnermann, B.C. (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), 120-133.
- UNESCO (1976). *Recommendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session*. Nairobi, 26 November 1976. Recuperado el 24 de Marzo de 2012 de http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF
- UNESCO Institute for Education. (1998). *The Mumbai Statement on Lifelong Learning, Active Citizenship and the Reform of Higher Education*. Recuperado el 25 de Marzo de 2012 de <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/mumbstat.pdf>

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2010). *Confitea VI. Sixth international conference on adult education. Final Report*. Recuperado el 25 de Marzo de 2012 de <http://www.unesco.org/en/confinteavi>.

Universidad. (s.f.a). *Estudio de posicionamiento de la marca de la Universidad*. Cuantitativo. Bogotá: Autor.

Universidad. (s.f.b). *Estudio de posicionamiento de la marca de la Universidad*. Cualitativo. Bogotá: Autor.

Universidad. (2000). *Decreto Rectoral No.621 de 22 de febrero de 2000*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2002). *Decreto Rectoral No.726 de 21 de mayo de 2002*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2004a). *Decreto Rectoral No.822 de 27 de agosto de 2004*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2004b). *Boletín Estadístico 2004*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2005a). *Decreto Rectoral No. 837 de 4 de febrero de 2005*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2005b). *Boletín Estadístico 2005*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2006a). *Informe de autoevaluación institucional*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2006b). *Informe de gestión. Período rectoral 2002-2006*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2006c). *Boletín Estadístico 2006*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2007). *Informe de Gestión 2007*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2008a). *Boletín estadístico 2007*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2008b). *Decreto Rectoral No. 1051 de 11 de diciembre de 2008*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2009a). *Boletín estadístico 2009*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2009b). *Balance social 2009*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2010a). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2010b). *Plan de Desarrollo Integral*. Bogotá: Autor.

Universidad. (2010c). *Informe de gestión. Período 2002-2010*. Bogotá: Autor.

- Universidad (2011). *Decreto Rectoral No. 1167 de 21 de julio de 2011*. Bogotá: Autor.
- Vali, V. (2012). Community education programs. *Constanta Maritime University, Romania* 12(15), 207-208.
- Van Der Veen, R. (2003). Community development as citizen education. *International Journal of lifelong education*, 22(6), 580–596.
- Vila, L. (2000). The Non-Monetary Benefits of Education. *European Journal of Education*, 35(1), 21-32.
- Villarreal, O., & Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en economía de la empresa y dirección estratégica. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de Empresa*, 16(3), 31-52.
- Walters, S., & Cooper, L. (2011). Learning/work: Turning work and lifelong learning inside out. *International Review of Education*, 57, 27–38.
- Watson, L. (2007). Building the Future of Learning. *European Journal of Education*, 42(2), 255-263.
- Wilkie, W., & Moore E. (1999). Marketing's Contributions to Society. *The Journal of Marketing*, 63, 198-218.
- Woodside, A.G., & Wilson, E.J. (2003). Case study research methods for theory building. *Journal of Business & industrial Marketing*, 18(6/7), 493-508.
- World Bank. (2009). *Implementation completion and results report (IBRD-71550) on a loan in the amount of us\$ 200.0 million to the Republic of Colombia for a higher education – improving access project*. Washington, USA: Autor.
- Yin, R.K. (1981). The Case Study Crisis: Some Answers. *Administrative Science Quarterly*, 26, 58-65.
- Yin, R.K. (1989). Case Study Research. Design and Methods. In *Applied Social Research Methods Series*, Vol. 5. London, England: Sage Publications.

- Zarifian, P. (1999). El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales. Montevideo: Cinterfor. Consultado el 14 de octubre 2003 en: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/8/pdf/papel8_3.pdf
- Zapata, E. (2000). Mercadeo Educativo ¿Cómo promover la oferta de instituciones y programas? *Revista Colombiana de Marketing. Universidad Autónoma de Bucaramanga*, 1(1), 484-504.
- Zepke, N., & Leach, L. (2006). Improving learner outcomes in lifelong education: formal pedagogies in non-formal learning contexts?. *International Journal of Lifelong Education*, 25(5), 507–518.