



ALGUNAS CLAVES EN UNA EXPERIENCIA DE PERSONALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN ABIERTA

SOME KEY FACTORS IN THE EXPERIENCE OF THE PERSONALISATION OF OPEN LEARNING

*Manuel Fandos Igado; mfandos@masterd.es
Responsable del departamento de Relaciones Externas.
Grupo Master.D*

*Jacobo Cano Escoriaza; jcano@unizar.es
Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Zaragoza*

RESUMEN

Este artículo parte de las oportunidades y dificultades que se presentan en el seno de las empresas de formación (en modalidad no presencial) al tener que armonizar la voluntad de ofrecer una formación individualizada y la necesidad de una estandarización de los productos y servicios que permitan la supervivencia de las mismas.

En el desarrollo de sus reflexiones reflejan el modelo que ha implementado el grupo Master.D para conciliar estas dificultades y cómo se puede articular esta conciliación con la necesaria calidad del producto y del servicio que se brinda al alumnado -clientes en el caso de las empresas-.

Se aporta un análisis sobre el rol de los docentes en este contexto formativo y la conveniencia de un riguroso trabajo colaborativo entre este tipo de empresas y el ámbito universitario y describe el proceso de tutorización y seguimiento individualizado en el proceso formativo del alumnado.

Una reflexión sobre el rol de los docentes en este contexto y la conveniencia de un riguroso trabajo conjunto entre este tipo de empresas y la reflexión teórico académica del mundo universitario, la investigación en el tratamiento de las nuevas posibilidades que ofrece el desarrollo de las nuevas tecnologías, así como la focalización en el acompañamiento del aprendiz son algunos de los indicadores más destacados que se presentan.

PALABRAS CLAVE: Formación abierta, empresas, tutorización, rol docente, procesos de calidad, TIC



ABSTRACT

This article breaks down the opportunities and difficulties that are presented in the backbone of companies dedicated to education (not based on attendance) to have to harmonise the desire to offer personalised education and the need to standardise the products and services that permit their existence.

In the development of these reflections the model that the Master.D Group has implemented to reconcile these difficulties is presented, and how this reconciliation can be articulated with the necessary product and service quality that is offered to the student -customers in the case of the company-.

An analysis of the role of the teaching staff is provided in this formative context and the convenience of a collaborative rigorous job within this type of company and in the university sphere, and describes the process of tutorisation and personalised monitoring in the student's learning process.

A reflection of the role of the teaching staff in this context and the convenience of a joint rigorous job within this type of company, the academic theory reflected in the university sphere, the investigation into the treatment of new possibilities that the development of new technologies offer, as well as the focus on the accompaniment of learning are some of the most prominent indicators that are presented.

KEY WORDS: Open learning, companies, tutorisation, teaching role, quality processes, ITC,

1. INTRODUCCIÓN: Una situación paradójica de partida en el reto de la personalización de la formación abierta

El auge del desarrollo de propuestas formativas a distancia ha sido exponencial en la última década y diversos autores han contribuido a ello (Hannafin et al. 1999; Beverly, 2000; Garrison y Anderson, 2003; Pelegrín et al., 2004; García Aretio et al. 2007; Barberá, 2008; Casamayor et al. 2008) además del abordaje desde la propia Administración (Servicio Público de Empleo Estatal, 2006) y desde el ámbito de la institución universitaria (Ardizzone y Rivoltella, 2003; Barajas et al., 2003; Moreno y Santiago, 2003; Martínez, 2004; Marcelo, 2006).

El *e-learning* como modalidad de formación lo desarrollan Marcelo et al. (2002) definiéndolo como la pretensión del desarrollo de un aprendizaje basado en las nuevas tecnologías con el que se facilita a las personas la adquisición de las competencias profesionales específicas.

Queremos remontarnos a la lectura de García Hoz (1988) quien exponía con acierto que la educación ha de ser «personal, personalizante y personalizadora», esta idea la recogeremos bajo el término de «personalización». En nuestro caso, «personalización» en la formación abierta.

No obstante, este «acompañamiento» en el proceso educativo tiene unas marcadas diferencias, como mínimo en el modo de hacer, entre los centros educativos y las empresas de formación.



Las empresas de formación necesitan, quieren y reconocen la conveniencia de este acompañamiento pero, al tiempo no pueden prescindir de un cierto modelo de estandarización del trabajo por muchas razones. Algunas de las más relevantes son que facilita el margen necesario de beneficios (imprescindible para la supervivencia de las compañías); permite el seguimiento y control que establecen las distintas normas de calidad vigentes; allana las permutas de personal en la oferta del servicio establecido y posibilita desarrollos tecnológicos que agilizan las comunicación, el control y, a su vez, el servicio. Resulta de interés en este sentido, analizar el estudio comparativo internacional sobre modelos estandarizados de evaluación y marcas de calidad de materiales educativos digitales (Domínguez y Redondo, 2006: 157 en Servicio Público de Empleo Estatal) en el que resulta fundamental partir de la detección de necesidades, desarrollar guías de orientación para el autoaprendizaje, fomento de la interactividad del material, la evaluación de los procesos, resultados e impacto y la concreción del procedimiento de gestión y administración de los materiales.

A lo largo de los últimos años, diversas instituciones han llevado a cabo experiencias y proyectos concretos enmarcados en la implantación de la formación a distancia en ámbitos muy dispersos y se han venido desarrollando y analizando con éxito creciente (Servicio Público de Empleo Estatal, 2006).

Aquí vamos a fijarnos en una empresa concreta de este sector de la formación, concretamente de la formación abierta, nos referimos a Master.D¹, para ver cómo ha afrontado este problema y analizar algunas de sus actuaciones y logros. Master.D, como otras empresas del sector, se encontró al poco tiempo de comienzo de su actividad ante estas dos variables que citábamos arriba.

VARIABLES a las que no quería renunciar y entre las que había una evidente dificultad conciliadora; por un lado la necesidad, conveniencia y voluntad de «personalización» en su modelo de «formación abierta» (Aguaded y Fandos, 2008) y, por otro, la necesidad de compatibilizarlo con el concepto de negocio de la empresa que, necesariamente, pasa por procesos de estandarización. El problema, por lo tanto, consistía en superar la posible incompatibilidad entre «personalización» en la educación y «estandarización» en los procesos, modelos y servicios que la compañía ofrece a sus clientes-alumnos.

2. DEBATE SOBRE EL PARADIGMA Y LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DESDE EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN

La discusión sobre el paradigma que alberga tal o cual modo de hacer o de proponer actuaciones es un elemento sustancial entre los expertos e investigadores. Llama la atención cómo buena parte de las publicaciones sobre didáctica, por ejemplo, dedican un porcentaje

¹ El Grupo Master-D es una empresa de formación abierta radicada en España, líder en su sector creada en 1994 y que en la actualidad cuenta con más de 70.000 alumnos y que ofrece servicios de formación a más de 30.000 alumnos nuevos cada año (en los últimos cinco) tiene más de un millar de empleados y presencia en Portugal, Grecia, Brasil y China.



importante del total de su aportación a fijar los conceptos que posteriormente se van a emplear, para que el lector no se lleve a engaño.

Ciertamente es una tarea importante y encomiable, pero del mismo modo que está justificado que los expertos debatan, propongan y profundicen lo que estimen oportuno en este sentido, las empresas, por razón del propio sentido de su existencia tienen otras miras, seguramente, complementarias.

Resulta fundamental desarrollar colaboraciones conjuntas entre las Universidades y las empresas de formación, en la línea de complementar actuaciones para mejorar el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida de los ciudadanos.

La investigación acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación abierta puede contribuir al mundo empresarial en este ámbito para que se analicen los modelos y teorías implícitas y se logre una adecuada sinergia así como la necesaria viabilidad en el desarrollo de los diferentes itinerarios formativos, de acuerdo a las necesidades de los usuarios.

Antes de nada debe quedar claro que las empresas son eso, empresas y su *know how* no es reflexionar sobre los conceptos, los modelos, las teorías u otras reflexiones en torno a los paradigmas que soportan tal o cual modo de proceder. Las empresas quieren y necesitan ser prácticas, pero, al tiempo, reconocen que la reflexión teórica es esencial en la implementación concreta de una práctica eficiente.

En realidad, consciente o inconscientemente, el modelo de «formación abierta» de muchas de las empresas de formación, sobre todo el de aquellas que ponen el acento en la «formación abierta» coinciden con Coathen (2003) y Mars (2003) cuando definen el «blended learning» como un modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial, porque la idea esencial es la de considerar que la clave del éxito está en cualquier posible combinación de todos los medios posibles que faciliten el aprendizaje y resuelva los problemas específicos de cada aprendiz (en el contexto empresarial, de cada cliente).

El problema de las empresas, por lo tanto, no radica fundamentalmente en deliberar sobre el modelo o el paradigma que ampara su conjunto de actuaciones. El problema prioritario de la empresa es, en esencia, su propia supervivencia.

Las empresas tienen, en este sentido, un marcado sentido ecléctico. En el fondo, todas las teorías funcionan en parte y todas en parte presentan limitaciones, pero al final el cliente necesita que se le brinde el servicio, quiere respuestas a «su» problema y situación.

El mundo de la empresa, necesariamente, debe moverse en la órbita de lo práctico.

Al final se trata, otra vez, de compatibilizar la necesidad de dar una respuesta al cliente, de satisfacer su demanda, para lo que, necesariamente debe haber un proceso de acompañamiento y, al tiempo, generalizar algunos tipos y modos de servicio de manera que sean, al tiempo, individuales (personalizados) y generales (estandarizados).

Además es necesaria coherencia y equilibrio en las propuestas formativas en relación con las innovaciones tecnológicas y las metodológicas en el ámbito de la formación continua (Casamayor et al. 2008: 25).



3. EL ROL DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN A DISTANCIA

Estamos con Bartolomé (2004) en que los aprendizajes son una actividad propia de los alumnos. Los docentes no pueden más que orientar, acompañar, facilitar y contribuir a que el estudiante adquiera los diferentes aprendizajes y desarrolle las competencias precisas programadas convenientemente. Una tarea en la que la disposición y el esfuerzo del aprendiz son determinantes.

Así pues, dado que el aprendizaje es algo que el aprendiz hace cuando quiere o cuando puede, estas empresas han tenido que buscar fórmulas para ofrecer este servicio de acompañamiento, de tutorización u orientación del modo y manera más flexibles posibles. Las empresas de éxito tienen claro que hay que ir o estar allá donde y cuando el cliente te pueda necesitar.

De este modo, el tiempo y el espacio (el momento y el lugar) en el que se puede producir el aprendizaje es muy variopinto porque las circunstancias personales de cada uno son diversas.

Si el lector estaba pensando que el problema de compatibilizar la personalización y la estandarización estaba servido con suficiente entidad, le anunciamos que no, que aún hay más factores a considerar. Por ejemplo, es preciso señalar que el tiempo y el espacio son elementos sustanciales en los procesos de acompañamiento para el aprendizaje y, por tanto, hay que conciliarlos con el servicio ofrecido (y la correspondiente estandarización).

Para ello el rol de los docentes de las empresas de formación no es enseñar, sino facilitar, promover, guiar y acompañar en el aprendizaje de sus alumnos. Así este concepto de enseñanza no pone solo el acento en el logro, también en el proceso aprendizaje del otro, no olvidemos el concepto de aprendizaje durante toda la vida.

Este aprendizaje entendido así está más alineado con el desarrollarse como persona y mejora de uno mismo que con el de una educación bancaria. No se trata tan sólo de que el alumno adquiera conocimientos, sino de desarrollar su competencia de aprender a aprender.

Esta orientación precisa que quien tiene la responsabilidad de enseñar tenga una notable capacidad de comunicación, considerando todos los factores que intervienen en la comunicación, tanto la oral, como la escrita y la gestual, y, también el dominio de técnicas de comunicación, gestión y manejo del ámbito telemático y audiovisual.

Las funciones de los tutores en este tipo de entornos son diversas y coincidimos en destacar en la siguiente tabla, en la línea de García Aretio (2009: 276), las referidas a la facilitación del aprendizaje, que implica desarrollar estrategias, proponer recursos e incorporando con gran relevancia la incentivación de la motivación de las personas en procesos de formación:

Funciones de los tutores virtuales según García Aretio (2009: 276)
Diseñador y gestor del proceso. Orientador personal. Proveedor de información y recursos. Generador de ambiente propicio y dinamizador de grupo. Motivador y facilitador de aprendizaje. Supervisor y evaluador.



Ardizzone y Rivoltella (2004: 131) analizan desde su colaboración con el Centro para la Educación Permanente y a Distancia de Milán (CEP@D) las funciones de dichos tutores más aplicados al ámbito universitario y destacan las diversas competencias más relevantes que aparecen en la siguiente tabla.

Funciones de los tutores virtuales universitarios según Ardizzone y Rivoltella (2004: 131)
Coplanificar, cogestionar y resolver problemas derivados del proceso de formación a distancia.
Comprender los contextos diversos en el ámbito de formación.
Conocer los instrumentos pertinentes a nivel técnico.
Leer los <i>target</i> .
Favorecer la interacción y la posibilidad de colaboración.

El profesional que aborde las funciones de tutor en la formación a distancia, siguiendo las aportaciones de IPSE (2000) y recogido en Barberá (2008: 51) son las siguientes:

Adaptación de las funciones de los tutores virtuales según IPSE (2000)
Planificación de actuaciones según necesidades de estudiantes.
Consideración del aprendizaje a lo largo de la vida y las ofertas cursadas por los estudiantes.
Revisión y evaluación continua para la mejora de la calidad.
Descripción de resultados de aprendizaje progresivos.
Adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje.
Aprovechamiento de la formación institucional y búsqueda de sinergia con los recursos humanos existentes para la eficiencia en la utilización de recursos materiales.

Y, naturalmente, todo esto adaptado a las necesidades y condiciones de sus alumnos (clientes en el caso de las empresas). Esta circunstancia es más relevante si el modelo de formación elegido es el modelo de formación abierta o a distancia.

Por otro lado, el alumno debe poner en juego todo su esfuerzo y voluntad como decíamos y el docente debe ser capaz de conseguir motivar a su alumno para que éste ponga todo el empeño y afán que tenga.

Crear las condiciones, facilitar los procesos y contenidos y acompañar y dirigir al que aprende son elementos que adquieren una relevancia notoria si comparamos las intervenciones didácticas que nos demandan hoy y las utilizadas en el pasado.

Al final, se trata de buscar las interacciones entre unos y otros: personas, elementos, contenidos, diseños, medios, porque es en estas interacciones donde se produce el aprendizaje.



Nos alineamos con Casamayor et al. (2008: 93) quienes remarcan la relevancia del enfoque en el que el estudiante-cliente se va apropiando del proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiriendo un papel clave cómo se desarrolla dicho aprendizaje, qué transferencia de conocimientos útiles y significativos tienen para implementarlos en su actual o futura vida profesional así como en el desarrollo clave de las competencias. Es preciso desarrollar competencias específicas en la formación a lo largo de la vida que se centre en el análisis, la profundización de los aspectos técnicos y críticos, la interiorización y la transferencia de las distintas habilidades y procedimientos para desarrollarse profesionalmente. Al final, los programas de formación abierta deben facilitar a los estudiantes que adquieran las competencias necesarias en términos comparables a cualesquiera otros modelos de formación.

Resulta importante destacar la complementariedad en la implementación de las funciones de los autores de los materiales en cuestión y los profesores-tutores que hacen el seguimiento concreto en el modelo no presencial. Siguiendo a Barberá (2006: 227) se destaca la importancia que el autor se responsabilice de la transmisión del conocimiento en los diversos materiales, la elaboración del contenido, la organización del aprendizaje, la temporalización y, por su parte, desde la perspectiva tutorial son claves la dinamización de dicha acción formativa, la facilitación del aprendizaje, la motivación al estudiante y la evaluación del proceso formativo.

Por su parte, los autores y diseñadores de los materiales, así como los propios tutores, deben desarrollar un trabajo colaborativo y en equipo de forma estrecha. El diseñador debe comprender fundamentalmente la relación y vinculación existente entre las competencias y las distintas unidades temáticas desarrolladas, las actividades encaminadas a la consecución de objetivos y competencias, así como la estructura general de los distintos formatos y ritmos de trabajo (Casamayor et al., 2008: 67).

4. EL DEBATE DE LA CALIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y LA FORMACIÓN A DISTANCIA

Diversos autores han desarrollado y abordado la temática de la calidad educativa aplicada a la formación a distancia (Kirkpatrick, 1999, García, 2005, Marcelo, 2008; Marcelo y Zapata, 2008).

Intentar definir el concepto de «calidad en» o «de» la educación es ya en sí misma una tarea complicada. Ninguna acepción como la de este concepto ha resultado tan debatido, su propio carácter polisémico lo hace impreciso.

No pretendemos aquí aportar una definición de calidad en relación con lo educativo, en todo caso, evidenciar que este concepto puede ser considerado desde enfoques diferentes (que además no han de ser excluyentes), porque en el ámbito de la calidad en la educación interrelacionan muchos factores. El objeto aquí es proponer una visión «cualitativa» en clave de eficacia y eficiencia.

Martínez y Romero (1999), citando a Astin (1985) y George (1982), proponen cinco categorías aglutinantes del concepto «calidad»: La calidad como reputación, a través de los resultados, por el contenido, por el valor añadido y como disponibilidad de recursos.



Por su parte, Pérez Juste (2005) manifiesta que a la hora de plantear la educación y su calidad hay que tener presente dos planos muy diferenciados. El primero: cuáles son las metas educativas y el segundo, cómo llegar a ellas.

Obviamente que estas propuestas son independientemente de si el sujeto ha adquirido sus aprendizajes y formación a través de formatos presenciales o no. Ahora bien, desde el prisma de la calidad, ¿debemos diferenciar la educación recibida en formato presencial con la educación recibida a través de formatos no presenciales?

Autores como Silvo (2004: 49) proponen alguna línea de debate en este sentido cuando afirma: «Se escuchan afirmaciones como “la educación virtual a distancia debe ser de la misma calidad que la educación no-virtual presencial”, “la educación virtual a distancia no substituye el contacto humano, además de tal o cual cualidad de la educación presencial”. Estas afirmaciones no contribuyen a resolver el problema de la nueva educación, sino a crear una polémica que tarde o temprano será resuelta por el nuevo paradigma educativo y su tecnología, el cual terminará irreversiblemente por imponerse. Éstas son actitudes y conductas típicas de quienes se resisten a la innovación».

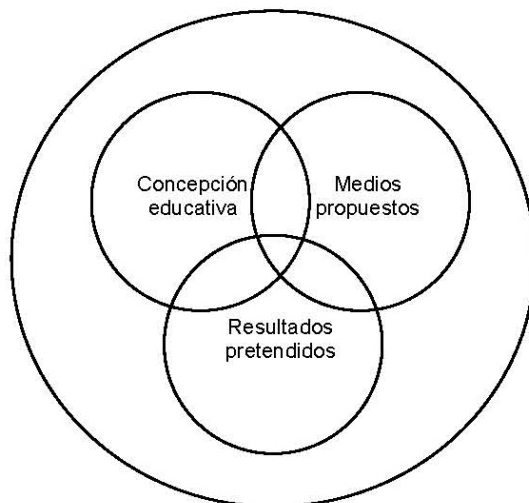
A nuestro juicio, las propuestas de calidad educativa para los sistemas de enseñanza a distancia no deben diferenciarse de otros sistemas, salvo en las cuestiones derivadas de la propia metodología por la relación mediada y el propio perfil de los usuarios.

Este modo de entender la calidad en la educación, en el fondo es una integración de la formación intelectual, la formación en valores y el desarrollo de la voluntad del sujeto aprendiz, trascendiendo de alguna manera otras categorizaciones, más o menos analíticas, del concepto de calidad «en» la educación, generalmente más preocupadas por los logros y no «de» la educación, más relacionada con la esencia.

Esta diferenciación la percibimos cuando nos referimos a los modelos ISO y EFQM, que tienen unos planteamientos que inciden sobre el logro de determinadas metas, pero que no se plantean la idoneidad de las mismas. Así, tenemos posturas a este respecto en las que la calidad existe independientemente de los sujetos que participan, son aquellas opciones que abogan por unos criterios de calidad definidos a partir de una realidad organizacional (CINDA, 1990); mientras que, en sentido contrario, tenemos otros modelos orientados hacia la mejora de la calidad de vida de las personas, sustentado en el respeto a la diversidad y el rechazo a convertirlas en instrumentos (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000).

Como puede comprobarse, el debate en torno a la calidad y la educación se genera con cierta facilidad. En todo caso, podemos buscar y proponer un denominador común; en lo relativo a la calidad y la educación hay que considerar tres dimensiones fundamentales: la concepción educativa que tengamos, los medios que proponemos para su logro y los resultados que se pretendan conseguir.





Elementos determinantes en el debate sobre la calidad y la educación

La calidad, en última instancia, es un atributo añadido, no integrado a los programas de educación, cuando está se nota y cuando no está también (Fainholc, 2004).

Sea el modelo que sea, el caso es que la apuesta por la calidad en las empresas es irrenunciable, por una razón perfectamente comprensible: garantiza el futuro y la viabilidad de la empresa con el sello de distinción más perenne y que a la larga más valoran los clientes: su nivel de satisfacción.

Desde una perspectiva empresarial, la calidad viene condicionada o determinada por todo aquello que permita que el cliente alcance sus objetivos personales y profesionales.

En consecuencia, ¿se puede afirmar que la calidad en la educación está condicionada a los resultados? Desde este punto de vista, sí. ¿De qué sirven unos, excelentes diseños, programas, servicios, atención, interacción o productos –o lo que sea desde el punto de vista de la calidad en su sentido más amplio–, sobre todo si los resultados alcanzados no son los que el alumno-cliente desea o necesita?

Sin duda, el foco de la calidad en esta propuesta es distinta de aquéllas opciones que abogan exclusivamente por la «satisfacción del usuario». La empresas estiman que la satisfacción es trascendental, pero no tanto porque una batería de encuestas o estadísticas acrediten o no que sus alumnos están contentos con el servicio recibido. Un cliente está realmente satisfecho, desde la visión de las empresas de formación sobre todo, cuando este servicio le ha permitido conseguir sus objetivos.

Para las empresas, por lo tanto, el fin último no es la formación del cliente; es que el cliente, a través de la formación precisa, alcance un objetivo laboral o personal. Es ésta la centralidad del problema y donde radica, fundamentalmente, la diferencia con el resto de las instituciones educativas.

En este sentido, las empresas de formación que tienen esta visión son más empresas «facilitadoras de éxitos» que empresas de «formación».



Desde la óptica empresarial los resultados son –en clave de eficacia y eficiencia– y hoy la «calidad de la educación» o «la calidad en la educación», sea del estamento que sea o se sitúe en el modelo o paradigma que se quiera, todavía tiene muchas oportunidades de mejora.

García Aretio (2009:348-349) propone un programa de calidad en educación a distancia en que aparecen elementos de gran relevancia, entre los que destacamos el impulso participativo de todos los integrantes en el proceso formativo.

Elementos del Programa de Calidad en educación a distancia (2009: 348-349)
Suficiencia científica, técnica y pedagógica de los docentes. La formación continua y la incentivación. La planificación. El grado de satisfacción. El liderazgo. La participación. La investigación y la evaluación. La innovación. Clarificación de los procesos de información y comunicación.

5. PROPUESTAS DE BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO FORMATIVO

Como decíamos arriba el aprendizaje es un hecho individual y personal, la tarea fundamental de las empresas de formación no es incidir sobre el aprendizaje, de hecho no puede hacerlo. Se trata de incidir en el acompañamiento, en el asesoramiento, en facilitar los medios (materiales e inmateriales) que a cada uno le permitan interiorizar, aprender, y generalizar aquello que necesita. Del mismo modo, desde una óptica empresarial, al menos, el modelo y la calidad del mismo, se basan en ofrecer a cada uno lo que necesita y cuando lo necesita.

Queda claro, por lo tanto, que es el cliente el centro y por tanto es él y no el profesor el que ha hacer girar todo el sistema a su alrededor.

¿Cómo se enfrentan a estas necesidades las empresas de formación? Decíamos al comienzo de este trabajo que buena parte de nuestras reflexiones partían del conocimiento concreto de la empresa Master.D.

El método, modelo y servicio que esta empresa plantea es proponer al alumno-cliente un itinerario adaptado (que debe aceptar) para alcanzar su objetivo, y que queda claro desde el principio y, a medida que cada uno va alcanzando las distintas fases y los hitos señalados el alumno-cliente va teniendo acceso a nuevos servicios, apoyos y materiales. Es un primer paso importante que permite la individualización y la personalización, vinculada al propio esfuerzo del alumno.

El trabajo y el proceso de aprendizaje es individual, pero periódicamente el sujeto tiene que demostrar que su parte del trabajo se está cumpliendo. Para demostrarlo tiene que pasar por unos hitos de control, que permiten tanto la autoevaluación como la heteroevaluación y, en su caso, la reconducción de los planes individuales de cada uno. Los profesionales que ejercen



de tutores (y entrenadores en el caso de esta compañía) son fundamentales en este plan de desarrollo individual (Casamayor et al., 2008: 22).

La puesta en funcionamiento de estos *check points* hizo que esta empresa, en su origen netamente de formación a distancia, sufriera una profunda metamorfosis que desembocó en una empresa de «formación abierta y de entrenamiento». Quizás ahí radica uno de sus grandes logros y secretos².

Y en esta misma línea de centrarse en el servicio al cliente y de facilitar esencialmente el trabajo individual que genere el aprendizaje particular, esta empresa ha hecho importantes esfuerzos inversores en productos, sedes y tecnologías, entendidos como un vehículo que permite un mejor servicio, por lo tanto, permite mejorar los resultados.

Unos resultados tanto desde el punto de vista del éxito del alumno-cliente, como desde el punto de vista de la satisfacción que comprometen de manera importante a la empresa. Este compromiso con el resultado final es tan relevante que correlaciona de manera sustantiva con al salario del equipo docente y que garantiza la devolución del dinero del coste de su matrícula al cliente si no se consigue el objetivo (naturalmente sólo en el caso de haber seguido el método de trabajo propuesto).

Por lo tanto, la disyuntiva que planteábamos al principio que parecía insalvable por un lado la necesidad de personalización e individualización de la intervención docente, y por otro lado la necesidad de la estandarización del servicio, entre otras razones, para abaratar costes y garantizar la supervivencia de la compañía-, este modelo formativo ha conseguido armonizarla con:

La propuesta de un método que parte de una planificación individualizada, que ofrece unos productos y servicios graduados, en función de los resultados acreditados y sistemáticamente medidos.

Un notable esfuerzo inversor y de desarrollo tecnológico.

La implicación directa del alumno-cliente, llevándole a adquirir un compromiso de trabajo individual personal, que aunque goce de todo tipo de acompañamientos y ayudas es personal de intransferible del estudiante.

Un compromiso con los resultados de aquellos que se implican, hasta el punto de devolver el dinero y aumentar o reducir las retribuciones de quienes hayan participado en el acompañamiento y tutorización de cada persona.

En definitiva la disyuntiva de partida se puede superar cuando hay un empeño en poner el acento en alcanzar el resultado de quien estudia con una intencionalidad que va más allá del propio estudio en sí mismo. Tal vez, una de las claves del éxito de esta compañía, haya sido entender que para buena parte de sus estudiantes-clientes el estudio no es una meta en sí misma, sino un camino que les puede conducir a un objetivo mucho más deseado, y el acompañamiento ha de hacerse hasta la consecución de la misma, no sólo durante una parte del proceso.

² Véanse sus logros, evolución y modelo de atención en www.grupomasterd.es



6. CONCLUSIONES

Existe una creciente especialización en el ámbito empresarial para adecuar la oferta formativa en los centros de formación hacia las necesidades diversas de los usuarios. Sin embargo, es preciso desarrollar en la formación previa de los trabajadores, a nivel universitario, itinerarios diversificados y creativos para desarrollar competencias en éstos que les permitan ofrecer soluciones adaptadas a cada cliente.

Se abren algunos interrogantes en los que es preciso profundizar entendiendo el desarrollo paulatino de las nuevas tecnologías, como por ejemplo, los servicios avanzados y adaptados centrados en la telefonía móvil.

Por otro lado, aunque de forma más o menos tangencial, es necesario avanzar en un adecuado marco jurídico que posibilite la clarificación de los aspectos relacionados con los derechos de autor de los materiales didácticos ofrecidos a los participantes de este tipo de formación.

La formación a distancia, ineludiblemente, debe albergar un sistema de calidad adaptado a la misión, visión y valores del tejido empresarial –y de cada empresa de forma concreta– para mejorar el sistema de establecimiento de protocolos pertinentes adaptados a las necesidades de los clientes y de los objetivos de cada centro de formación.

7. REFERENCIAS

AGUADED, I. y FANDOS, M. (2008). Blended Learning: The Key to Success in a Training Company. *ITDL. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 5, 8. http://itdl.org/Journal/Aug_08/article04.htm [Fecha de consulta: 15/01/10].

ARDIZZONE, P. y RIVOLTELLA, P.C. (2004). *Didáctica para e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria*. Málaga: Aljibe.

BARAJAS, M. et al. (2003). *La tecnología educativa en la enseñanza superior: entornos virtuales de enseñanza*. Madrid: McGraw-Hill.

BABERÁ, E. (COORD.) (2006). *Educación abierta y a distancia*. Barcelona: UOC.

BARBERÁ, E. (2008). *Aprender e-learning*. Barcelona: Paidós.

BARTOLOMÉ, A. (2004). Blended learning conceptos básicos. *Blended learning. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*. 23, 7-20.

BEVERLY, A. (2000). *Intructional and cognitive impacts of Web-Based Education*. USA: Idea Group Publishing, Hershey.

CASAMAYOR, G. (Coord.) et al. (2008). *La formación online. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona: Graó.



CINDA (1990). *Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe. Políticas de gestión y recursos. Estudio de casos*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

COATEN, N. (2003). Blended e-learning. *Educaweb*. 69. Octubre. [Artículo en línea]. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp> [Fecha de consulta: 25/01/10].

FAINHOLC, B. (2004). La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 12. <http://www.um.es/ead/red/12/fainhplc.pdf>[Fecha de consulta: 25/01/10].

GARCÍA ARETIO, L. et al. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.

GARCÍA ARETIO, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Madrid: UNED.

GARCÍA HOZ, V. (1988). La práctica de la educación personalizada. Vol 6. del *Tratado de educación personalizada*, GRACÍA HOZ, V. (director). Madrid: Rialp.

GARCÍA MARTÍNEZ, F. (2005). *La calidad de la educación virtual a examen*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

GARRISON, D.R. y ANDERSON, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. New York: Routledge.

HANNAFIN, M., LAND, S. y OLIVER, K. (1999). Entornos de aprendizaje abiertos: fundamentos, métodos y modelos. In C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I*. (pp. 125-152). Madrid: Aula XXI Santillana.

INDIANA PARTNERSHIP FOR STATEWIDE EDUCATION (IPSE), Guiding Principles for Faculty in Distance Learning (2000). <http://www.ihets.org/learntech/principles-guidelines.pdf>[Fecha de consulta: 25/01/10].

KIRPATRICK, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: PISE.

MARCELO, C. et al. (2002). *E-learning teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.

MARCELO, C. (COORD.) (2006). *Prácticas de e-learning*. Barcelona: Octaedro.

MARCELO, C. (2008). Cuestionario para la evaluación. Metodología e indicadores. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VII.- <http://www.um.es/ead/red/M7/>[Fecha de consulta: 07/02/10].

MARCELO, C. y ZAPATA, M. (2008). Cuestionario para la evaluación: "Evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia". Metodología de uso y descripción de indicadores. *RED, Revista de*



Educación a Distancia. Número monográfico VII.- 30 de Diciembre de 2008. Revisado en <http://www.um.es/ead/red/M7/>[Fecha de consulta: 07/02/10].

MARS, G.; MCFADDEN, A. y PRICE, B. (2003). Blended Instruction: adapting conventional instruction for large classes, en *Online Journal of Distance Learning Administration*. Nº 4. [Artículo en línea]. <http://www.westga.edu/%7Edistance/ojdla/winter64/marsh64.htm> [Fecha de consulta: 25/01/10].

MARTÍNEZ, C. y ROMERO, M.A. (1999). Calidad de la educación e integración de las nuevas tecnologías. *Comunicar*, 13, 183-187.

MARTÍNEZ, F.J. (2004). *Enseñanza virtual y e-learning para profesores universitarios principiantes*. Huelva: Martínez López editores.

MORENO, F. y SANTIAGO, R. (2003). *Formación online. Guía para profesores universitarios*. La Rioja: Universidad de La Rioja.

NIREMBERG, O.; BRAWERMAN, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación*. Buenos Aires: Paidós.

PELEGRÍN, C. (2004). *E-learning: las mejores prácticas en España*. Madrid: Pearson Educación.

PÉREZ JUSTE, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33.

SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO ESTATAL (2006). *La formación sin distancia*. Madrid: Servicio Público de empleo estatal.

SILVO, J. (2004). Reflexiones sobre la calidad en la educación virtual. *La Educ@cion*, 139-140, 1-9.

Para citar este artículo:

FANDOS, M.; CANO, J. (2010) «Algunas claves en una experiencia de personalización en la formación abierta» [artículo en línea]. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 33 / Septiembre 2010. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec33/>

ISSN 1135-9250.

