



Universidad de  
**San Andrés**

**Trabajo Final de Graduación**

**Licenciatura en Diseño**

**EdNet: educación continua para profesionales**

**Autor:** Matías Salzman

**Legajo:** 29203

**Director:** Bea Sauret y Pablo Fernández Vallejo

**Tutor:** Tomás Ottolenghi

**Lugar y fecha:** Buenos Aires, Argentina, 2023

# Resumen

El cada vez más rápido avance de las tecnologías presenta la necesidad en las personas de capacitarse y aprender durante toda su vida, más allá de su etapa universitaria. La irrupción del internet en el sistema educativo y el surgimiento de grandes empresas tecnoeducativas por fuera del sistema educativo formal, generaron la permeabilidad necesaria para que nuevos sectores se interesen por el estudio. El presente trabajo se propone embarcar el desafío de entender cómo podríamos intervenir el espacio de la educación *online* (en línea) para brindarle educación continua a profesionales que deban adaptarse a las innovaciones de su industria. Para eso, se realizó una investigación que indaga sobre el panorama actual de la educación *online*, buscando comprender cuáles son las prácticas y metodologías que promueven el aprendizaje profundo y qué necesidades presentan tanto los estudiantes como los docentes en este contexto. A raíz de la investigación descubrimos que existe una oportunidad de empoderar a la figura docente, repensando su rol a la hora de gestar y vender cursos *online*. Así surge EdNet, una plataforma mediante la cual referentes de su industria pueden convertirse en docentes creando, gestionando y vendiendo sus propios programas educativos *online*. La propuesta invita a expertos en su disciplina a participar activamente no solo en el proceso de armado de su curso, sino también en el de ventas, distribuyendo las ganancias con EdNet.

Palabras clave: sistema educativo; educación online; educación post universitaria; diseño de servicios; diseño sistémico.

Universidad de  
San Andrés

# Abstract

The increasingly rapid advancement of technology presents the need for professionals to continuously educate and learn throughout their lives, beyond their university years. The emergence of the internet in the education system and the rise of major edtech companies seemed to have empowered students to learn (and teachers to teach) outside the traditional educational system, breaking away from the rigidity and resistance to change that historically characterized education. This study aims to take on the challenge of understanding how we can intervene in the online education space to provide continuous education to professionals who need to adapt to their industry innovations. To accomplish this, an investigation was conducted to comprehend the current practices and methodologies that promote learning through the internet. Subsequently, in-depth interviews were conducted to explore the needs of the key stakeholders in the online education ecosystem. As a result of the research, it was discovered that the offerings provided by digital academies to teachers are often not aligned with their desires and needs, as they seek a more prominent role in both the conception of educational programs and their distribution. This finding led to the opportunity to empower the teaching profession by rethinking their role in creating and selling online courses. The proposal that seized this opportunity is EdNet, a platform through which industry experts can create, manage, and sell their online courses to their communities. The proposal invites discipline experts to actively participate not only in the course creation process but also in sales, sharing the course profits with EdNet.

Keywords: education system; online education; post-university education; service design; systemic design.

# Índice

<b>Resúmen</b>	<b>2</b>
<b>Abstract</b>	<b>3</b>
<b>Índice</b>	<b>4</b>
<b>I. Introducción</b>	<b>5</b>
<b>II. Investigación</b>	<b>7</b>
A. Diseño de la Investigación	7
B. Investigación general	7
B.I. Por qué, cómo y cuándo sucede el aprendizaje profundo	7
B.II. Necesidad por la educación continua	8
B.III. Cómo funciona la educación online	10
B.III.A. Las personas no finalizan los cursos asincrónicos	12
B.III.B. La importancia de aprender en comunidad	13
C. Investigación aplicada	15
C.I. De profesionales a instructores	15
C.II. Barreras para crear y operar su propio curso	18
<b>III. Oportunidad</b>	<b>20</b>
A. Empoderar al Docente	20
B. Apalancarse en la comunidad	21
<b>IV. Solución</b>	<b>22</b>
A. Creación de los Sprints: Aceleradora EdNet	23
A.I. Reclutamiento del instructor	24
A.II. Diseño y venta del Sprint	25
A.II.A. Etapa 1: Discovery	26
A.II.B. Etapa 2: Estructuración	27
A.II.C. Etapa 3: Diseño de clases	28
A.III. Post-cursada	29
B. Gestión de Membresías	30
B.I. Mentorías	31
<b>V. Conclusión</b>	<b>32</b>
<b>VI. Bibliografía</b>	<b>34</b>
<b>VII. Anexos</b>	<b>36</b>

# I. Introducción

Históricamente, lo que las personas estudiaban y aprendían durante las primeras dos décadas de sus vidas, les alcanzaba para mantenerse relevantes en el mercado laboral durante el resto de su vida (Taylor, 2018). No obstante, el rápido avance tecnológico ha transformado ese paradigma, dado que muchos de los trabajos que los profesionales del futuro desempeñarán aún no han sido creados (Celebi, 2022). Las consecuencias de este fenómeno han sido abordadas por Alvin Toffler, quien remarca su relevancia cuando afirma que “el analfabeto del futuro no será la persona que no pueda leer, sino la persona que no sepa aprender, desaprender y reaprender” (Toffler, 1970, 293). Para Toffler, el ritmo acelerado de los avances tecnológicos obligaría a las personas a adaptarse de forma constante al cambio, forzándolos a adquirir conocimientos que en el pasado eran impensados y en el futuro volverían a ser irrelevantes.

Varios autores argumentan que en este cambio de paradigma yace una de las principales razones por las que el sistema educativo formal debería innovar. Knowles (1970), por ejemplo, sostenía que para que las personas se mantengan relevantes y se adapten a los cambios en la sociedad, no se puede concebir al aprendizaje como un proceso lineal que solo ocurre en la juventud y se considera finalizado con la obtención de un título universitario. Argumentaba que los adultos también deben estar comprometidos con su propio desarrollo y buscar oportunidades de aprendizaje en diferentes etapas de su vida para mantenerse actualizados y adaptarse a los cambios en el mundo. Autores como Knowles abogaban por un sistema educativo en el que las instituciones educativas promuevan el *lifelong learning* (aprendizaje para toda la vida), brindando oportunidades de aprendizaje en todas las etapas de la vida.

Ahora bien, la rigidez y la falta de adopción al cambio del sistema educativo siempre presentó un desafío a la hora de innovar en educación. Para Christensen (1997), esto es debido a la falta de incentivos por parte de las instituciones educativas a innovar sobre las estructuras y prácticas ya preestablecidas. Ahora bien, la irrupción del internet y la digitalización pareciera patear el tablero y abrirle las puertas a la innovación. En sintonía con esta idea, Rivas (2019) describe que la aparición del internet:

“tiene el potencial de convertirse en una de las fuerzas motoras centrales de la transformación de los sistemas educativos. Su poder desmesurado está creando *aprendices*

fuera de la matriz escolar... no son alumnos, sino que son sujetos de aprendizaje de una máquina que no controla el Estado ni las familias ni las religiones” (Rivas, 2019, 29).

Rivas da a entender que la llegada de internet empodera a los estudiantes a estudiar y aprender por fuera del marco de las instituciones educativas tradicionales. Ante la aparente pérdida de poder que provocó la llegada del internet sobre el Estado y las instituciones educativas, Rivas se pregunta si “¿serán las grandes empresas tecnoeducativas los nuevos nodos de poder en el siglo XXI, en la era de los imperios digitales?” (Rivas, 2019, 24).

En base a este marco contextual es que el siguiente trabajo se propone entender: ¿Cómo podríamos intervenir el espacio de la educación *online* (en línea) para brindarle educación continua a profesionales que deban adaptarse a las innovaciones de su industria?

El proceso abordado para responder al desafío consistió, en primer lugar, de una etapa de investigación, cuyo fin fue entender en qué consiste aprender mediante internet y cuáles son las prácticas y metodologías que promueven un aprendizaje profundo en los estudiantes. Luego, se profundizó sobre las necesidades y deseos que presentan los distintos actores que conviven dentro del ecosistema de la educación *online* mediante entrevistas realizadas específicamente para este proyecto.

A raíz de los *insights* (observaciones que presentan oportunidades) obtenidos de la etapa de investigación se encontró una oportunidad con potencial de convertirse en el puente hacia nuestra solución. Ésta consiste en empoderar al docente, repensando el rol que ocupa y la oferta que se le brinda desde la institución educativa. Por último, se materializa dicha oportunidad en una propuesta de diseño concreta que se vincula con la investigación realizada.

## II. Investigación

### A. Diseño de la Investigación

La investigación surge del desafío planteado en la sección anterior: intervenir el espacio de la educación *online* (en línea) para brindarle educación continua a profesionales que deban adaptarse a las innovaciones de su industria. Para responder al desafío mencionado comenzamos proponiéndonos entender el panorama actual de la educación *online*. Bajo esta línea, se desprendieron preguntas que servirían como guía de la investigación: ¿cuáles son los actores involucrados dentro del ecosistema de la educación *online*? ¿Cuáles son los modelos de negocio que suelen adoptar las empresas tecnoeducativas? ¿Qué prácticas y metodologías promueven el aprendizaje profundo mediante internet? ¿Cuál es el perfil del docente y qué rol cumple en las empresas tecnoeducativas? Para responder a dichas preguntas se recurrió a *desk research* (investigación de escritorio), basándonos en bibliografía sobre las ciencias del aprendizaje. Asimismo, se realizó una recopilación (ver Anexo) de las características de treinta y seis docentes, de tres de las principales academias digitales de Latinoamérica (Coder House, Digital House y Colectivo 23). Para profundizar sobre la información recabada a través del *desk research*, se realizaron entrevistas en profundidad a dos estudiantes que realizaron cursos *online* bajo distintas modalidades. También se entrevistaron a dos docentes con experiencia brindando clases en academias digitales y a una empleada encargada del reclutamiento de instructores de una de las academias digitales analizadas.

### B. Investigación general

#### B.I. Por qué, cómo y cuándo sucede el aprendizaje profundo

Antes de cerrarnos a entender cómo funciona el aprendizaje mediante internet, nos propusimos responder a la pregunta: ¿por qué y cómo sucede el aprendizaje profundo? ¿Cuándo podemos considerar que algo ha sido aprendido por una persona? Retomando las ideas presentadas en la introducción al trabajo, podemos decir que el aprendizaje no es algo que sucede únicamente en la etapa de formación escolar, secundaria o universitaria. Sino que el aprendizaje sucede en todo momento y en todas las etapas de la vida (Robinson, 2019).

Ahora bien, ¿cuándo podemos considerar que un concepto u información ha sido realmente aprendida? Se podría decir que para considerar un concepto como aprendido no alcanza con la mera memorización de información, sino que se requiere de una comprensión profunda, la capacidad de

transferir el conocimiento a diferentes situaciones y la habilidad para reflexionar y aplicar lo aprendido, en la vida cotidiana (Marzano 2018). Para Furman (2019) podemos considerar que el aprendizaje profundo ha sucedido cuando se produce la “transferencia”, la cual describe como:

“La capacidad de usar lo que sabemos en un contexto diferente ... Esa tiene que ser la gran búsqueda de cualquier proceso de enseñanza. Porque queremos que lo aprendido en la escuela (o donde sea) se pueda poner en juego en otros contextos, sirva para el más allá de la escuela, es decir, para la vida” (Furman, 2019, 54).

Tomaremos la definición de Furman como marco teórico para analizar a la oferta educativa *online* actual y a partir de este plantear un sistema solución superador.

## B.II. Necesidad por la educación continua

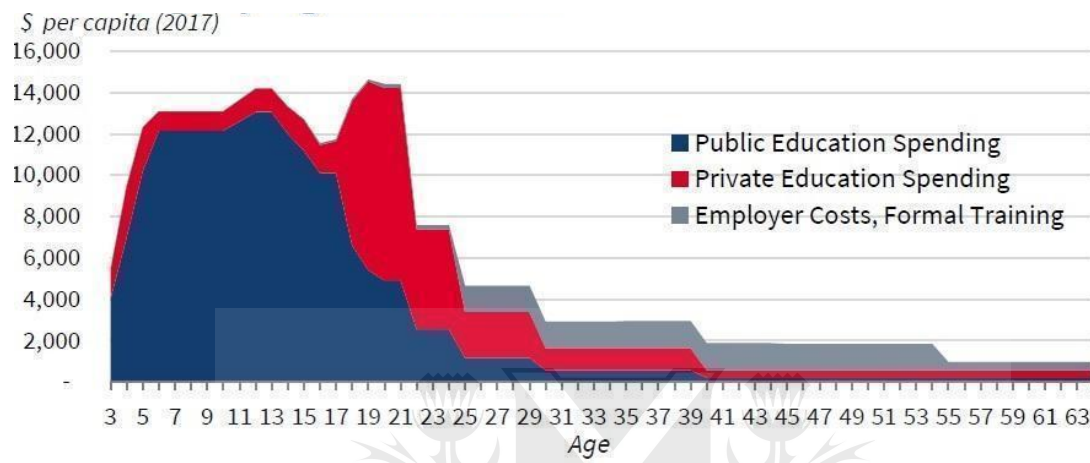
Si bien el sistema educativo que conocemos hoy, se configura con grandes diferencias en formatos y capacidad de impacto entre los países, todos comparten elementos clave que los caracterizan, como la obligatoriedad del primario y secundario, la estandarización de su currícula y la presencia de instituciones educativas, como escuelas: primarias, secundarias y en algunos casos, universidades (Rivas, 2019). Varios autores coinciden en que la conformación de los sistemas educativos modernos fue concebida por la Iglesia cristiana en un esfuerzo por consolidar el seguimiento moral de los individuos, pero impulsada por los estados nación en el siglo XIX, utilizando el poder de las escuelas para instalar principios de ciudadanía (Hamilton, 1989, Rivas, 2019).

En la actualidad, las características del sistema educativo de la mayoría de los países no ha variado en demasía desde que los estados nación obtuvieron dominio sobre las instituciones educativas (Rivas, 2019). Teniendo en cuenta la evolución de la tecnología y ritmo de cambio acelerado que sí demuestran otras industrias, nos preguntamos ¿debería el sistema educativo innovar al ritmo que lo hacen otras industrias? Toffler (1970) sostenía que el sistema educativo fue concebido en una época en la que la estabilidad y la previsibilidad eran más comunes. Sin embargo, en un mundo caracterizado por el cambio acelerado y la incertidumbre, el sistema debía adaptarse y promover la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida (Toffler, 1970).

Ahora bien, históricamente, las personas invierten en su educación formal y se capacitan a través de las instituciones educativas solamente durante los primeros veinte años de su vida. Esto se refleja en la Figura 1, que visualiza el nivel de gasto en educación de las personas a lo largo de su vida en los



Estados Unidos. Como se puede apreciar, la gran mayoría de las personas invierte en su educación durante el periodo de escuela primaria y secundaria obligatoria. Si bien se aprecia un descenso a medida que las personas finalizan sus estudios secundarios y comienzan los universitarios, todavía se puede apreciar que el nivel de inversión entre los 18 y los 24 sigue siendo elevado comparado al que se invierte durante la vida adulta.



**Figura 1.** Gasto por persona en su educación en Estados Unidos. (White House Council of Economic Advisers, 2018)

Según varios autores, si las personas pretenden mantenerse actualizadas en el mercado laboral, deberían adoptar una mentalidad de aprendizaje continuo a lo largo de su vida adulta, por ende la curva de la Figura 1 debería cambiar (Toffler, 1970, Knowles, 1970).

Ahora bien, ¿por qué lo que uno aprende durante su etapa escolar y universitaria no es suficiente para mantenerse relevante en el mercado laboral durante toda la vida adulta? La respuesta a dicha pregunta se explica destacando el ritmo cada vez más acelerado con el que las innovaciones se suceden en todas las disciplinas e industrias. No solo las tareas y los roles dentro de los trabajos están cambiando, sino que se están creando trabajos que antes no existían (Celebi, 2022).

Un estudio realizado en el 2017 por el IFTF (*Institute of the Future*), una consultora de tendencias sin fines de lucro e independiente, en colaboración con la empresa de tecnología Dell, determinó que el 85% de los trabajos en los que los estudiantes universitarios del 2020 trabajarán en 2030, aún no han sido creados. Para llegar a esa conclusión, IFTF reunió la opinión de un panel de veinte expertos que trabajaron en conjunto para entender cómo la siguiente generación tomara ventaja de las computadoras para eficientizar su trabajo (Institute for the Future y Dell Technologies, 2019).

La estadística remarca la inevitable necesidad de pensar soluciones que le permitan a las personas aprender durante su vida adulta y no solamente durante su juventud. Ahora bien, históricamente, el sistema educativo fue un espacio poco permeable a la innovación, en particular por la rigidez y cultura poco acostumbrada al cambio de las instituciones educativas (Christensen, 1997). Esto nos lleva a preguntarnos ¿qué debe suceder para que el sistema se vuelva más permeable a la innovación?

Christensen (2008) argumentaba que la tecnología, especialmente Internet, tiene el potencial de transformar radicalmente la educación al romper con las barreras y la estructura que suponen las instituciones. Particularmente destaca que Internet tiene el potencial de abrir las puertas a nuevas formas de acceso al conocimiento, permitiendo a los estudiantes acceder a recursos educativos por fuera de la matriz de las instituciones educativas. Se podría decir que el acceso a la educación online supone la innovación disruptiva que necesitaba el sistema para facilitar el *lifelong learning*.

### B.III. Cómo funciona la educación online

Probablemente el mayor cambio que evidenció la llegada de internet, radica en quienes son los actores que diseñan y brindan los programas educativos. Históricamente, las instituciones encargadas de proveer educación fueron, en su mayoría, las escuelas primarias, secundarias y las universidades; la llegada del Internet habilitó el surgimiento de empresas tecnoeducativas que comenzaron a diseñar y vender nuevas ofertas educativas, por fuera del dominio del Estado y las instituciones (Rivas, 2019). Las empresas que capitalizaron la llegada de Internet para brindar educación *online*, parecieran caer bajo dos categorías: las que ofrecen cursos asincrónicos y las que lo hacen bajo una modalidad sincrónica.

La modalidad de cursada asincrónica nació en septiembre de 2011 cuando profesores de la Universidad de Stanford tuvieron la idea de ofrecer su curso de *Introducción a la Inteligencia Artificial* de forma online y gratuita. El impacto fué astronómico y para cuando el curso ya estaba *online*, ciento sesenta mil (160.000) estudiantes se habían inscripto. Unos meses más tarde, uno de los profesores responsables de aquel primer curso, fundó una compañía llamada Udacity cuya misión fue desarrollar y ofrecer más de estos cursos de forma gratuita. A Udacity, le precedieron nuevas empresas como EdX y Coursera, que marcaron un antes y un después en la industria de la educación. La mayor disrupción de estos cursos en la industria radicó en torno de su masividad y accesibilidad, se podría decir que su llegada democratizó el acceso a educación, rompiendo barreras geográficas y

económicas, permitiendo que cualquier persona con acceso a internet pudiera participar en cursos ofrecidos por prestigiosas instituciones educativas (Siemens, 2004).

Los cursos sincrónicos, por su parte, aparecieron en el año 2015, cuando Seth Godin y Wes Kao desarrollaron un curso de liderazgo llamado AltMBA. El curso viró de la modalidad asincrónica que regía a la educación *online*, hacia una modalidad de cursada sincrónica con un gran foco en capitalizar el sentido de comunidad de los estudiantes (Forte, 2021).

La cualidad que las distingue se basa en la forma en la cuál se accede al contenido. Los cursos que se dictan bajo una modalidad asincrónica se consumen mediante textos o videos disponibles en internet. En la mayoría de los casos, los estudiantes pagan por acceder a este contenido y lo consumen a su ritmo, sin la necesidad de cumplir un itinerario de cursada. Otra cualidad que debemos distinguir en los cursos de modalidad asincrónica radica en el rol que ocupa el docente. Al no disponer de encuentros sincrónicos, su interacción con los estudiantes se reduce significativamente, limitándose únicamente, en algunos casos, a intercambiar mensajes a través de un foro o *chat* (conversación en línea). Los cursos que se dictan bajo una modalidad sincrónica, por su parte, a pesar de ser *online*, se cursan a través de clases sincrónicas y estipuladas bajo un itinerario preestablecido. En la Figura 3, comparamos las cualidades principales de cada una.

	<b>Cursos online masivos (asincrónicos)</b>	<b>Cursos por cohorte (sincrónicos)</b>
<b>Modalidad de cursada</b>	Online asincrónica mediante contenido pregrabado o escrito.	Clases online y en vivo cursadas de forma sincrónica.
<b>Timing</b>	Cada estudiante avanza a su ritmo de forma autónoma.	Cronograma preestablecido con fecha de inicio y de fin de cursada.
<b>Rol del docente</b>	Crea el material y se desliga.	Se involucra y compromete en la cursada al dictar las clases en vivo.
<b>Ejemplos de empresas proveedoras</b>	Udemy, Coursera, LinkedIn Learning, Domestika, Crehana.	Coderhouse, Digital House, AltMBA, Reforge, Nasacademy.

**Tabla 1.** Comparación entre empresas que proveen cursos asincrónicos vs. cursos sincrónicos. (Kao, 2021)

Profundizar sobre las experiencias en cada una de las modalidades, nos llevó a hacernos nuevas preguntas sobre su propuesta de valor y a revelar hallazgos que luego nos servirían como puente hacia nuestra propuesta.

### B.III.A. Las personas no finalizan los cursos asincrónicos

Hoy por hoy, son muchas las empresas que siguen ofreciendo educación online a millones de personas mediante cursos asincrónicos. Tal es así, que Coursera aclama haber impactado a más de noventa y dos millones (92.000.000) de estudiantes en el año 2021 (Coursera, 2021). Números como estos claramente denotan que la piedra angular de los cursos asincrónicos es su masividad y escalabilidad, y es que tan solo con conexión a internet se pueden alcanzar a millones de personas todos los días. Ahora bien, este fenómeno se sostiene en dos principios: el primero es que la información se transmite de forma unidireccional, es decir, no se apoya en un ida y vuelta para que el estudiante adquiera el conocimiento; y en segundo lugar, el hecho de que los cursos avanzan al ritmo del estudiante.

Estas cualidades que los conforman, si bien presentan varios beneficios, son a la vez la causa de la que pareciera ser una de sus problemáticas: la mayoría de las personas que empiezan un curso *online* asincrónico, no lo termina (Siemens, 2004). De hecho, la mayoría de los estudios sobre tasas de finalización de los cursos concluyen que alrededor del 90% de los estudiantes que empiezan un curso asincrónico, no los finalizan (Onah y Sinclair, 2014).

Si bien es mucha la información que recopilan las empresas tecnoeducativas sobre los cursos que ofrecen, rara vez visibiliza esa información al público y no son muchos los reportes disponibles (Onah y Sinclair, 2014). Sin embargo, en 2013, la Universidad de Edinburg publicó un reporte sobre el resultado de seis cursos asincrónicos que publicaron el mismo año a través de la plataforma de Coursera. A los seis cursos se inscribió un total de trescientos nueve mil seiscientos veintiocho (309,628) estudiantes de los cuales solamente treinta y cuatro mil ochocientos cincuenta (34,850) lo finalizaron, cifra que representa alrededor del 11% de los estudiantes inscritos en una primera instancia. Al finalizar los cursos, Coursera encuestó a quince mil, trescientos cincuenta y uno (15,351) estudiantes para evaluar su experiencia. Los resultados reflejaron que para el 77% de los encuestados el curso cumplió o superó sus expectativas, mientras que solo para el 2% no las cumplió. Del total del público encuestado, el 33% tenía entre 25 y 34 años y el 70.3% había completado por lo menos sus estudios terciarios, por lo que se trató en su mayoría de un público profesional (University of Edinburg y Coursera, 2013).

Para complementar la información obtenida a través del reporte, realizamos una entrevista en profundidad con un estudiante que empezó un curso asincrónico, sin finalizarlo. Al ser consultado por sus motivos detrás de su deserción, explicó: "abandoné el curso más o menos a la mitad, es más, me saltee un par de temas y ví algunos videos más avanzados porque no me estaba sumando el capítulo actual". El testimonio en cierto modo explica el alto nivel de satisfacción que obtuvieron los cursos de la Universidad de Edinburg analizados en el reporte, que a pesar de contar con una tasa de finalización del 11%, lograron cumplir las expectativas del 77%. A raíz de esto, se podría argumentar que no es necesario finalizar un curso para encontrarlo satisfactorio.

En 2014 investigadores de la Universidad de Warwick analizaron la información que proveyó el reporte, tratando de entender cuál es la principal razón detrás de la baja tasa de finalización del curso. El estudio concluye que una de las principales razones radica en torno a los motivos que tienen los estudiantes al inscribirse en primer lugar. Los autores argumentan que la mayoría de los estudiantes nunca tuvieron realmente intenciones reales de finalizar el curso, ya que se inscribieron por mera curiosidad a la temática (Onah y Sinclair, 2014). El hecho de que la mayoría de los cursos asincrónicos no tengan barrera de entrada, ni por su costo, ni por su disponibilidad, implica que los estudiantes no tienen nada que perder al inscribirse.

En los cursos asincrónicos, la modalidad de aprendizaje dominante es el consumo pasivo de contenido; no hay interacción o comunidad real entre los participantes del curso y no hay un cronograma de cursada preestablecido. Todo esto equivale a que solamente un pequeño porcentaje de estudiantes finalice los cursos. Sin embargo, no finalizar el curso no necesariamente implica que la experiencia de aprendizaje no haya beneficiado al estudiante, ya que aún así, le pudo haber generado una transformación.

### B.III.B. La importancia de aprender en comunidad

El aprendizaje en comunidad se trata de un enfoque educativo que se centra en la colaboración y la construcción de conocimiento mediante el intercambio. La carencia de espacios que fomenten este tipo de aprendizaje dentro de los cursos es otra de las razones que explica la alta tasa de deserción de los cursos asincrónicos (Forte, 2021). Esto se debe a que al aprender en grupo, crece en las personas un cierto grado de responsabilidad a cumplir los objetivos que se plantearon al inscribirse en el curso y ese grado de responsabilidad aumenta a medida que aumenta la cantidad y la calidad de las relaciones que se establezcan dentro de la comunidad (Lerner & Tetlock, 1999).

Una de las tácticas más recurrentes por parte de las empresas que brindan cursos *online* para fomentar el aprendizaje en comunidad es facilitar foros de interacción mediante los cuales los estudiantes pueden interactuar. Sin embargo, a menudo, los foros pueden volverse poco activos o incluso abandonados, lo que limita las oportunidades de discusión y colaboración entre los participantes. Además, la calidad de las interacciones puede verse afectada por la falta de profundidad en las respuestas, la repetición de ideas o la ausencia de retroalimentación constructiva (Palloff y Pratt, 1999). Podríamos argumentar que una de las razones detrás de la baja interacción que se da en los foros es que las personas no se inscriben en los cursos para formar parte de una comunidad, más allá de que esto potencie su proceso de aprendizaje. De hecho, el reporte publicado por la Universidad de Edinburgo (2013) reflejó que de los doscientos diecisiete mil quinientos doce (217.512) encuestados, solo al 41% le interesaba formar parte de la comunidad que se genera gracias al curso al inscribirse (University of Edinburgo y Coursera, 2013). Se podría decir, entonces, que para generar un nivel de interacción que fomente el armado de comunidad es necesario estimular y promover interacciones entre los participantes, no alcanza con facilitar los espacios como los foros.

El gran diferencial de los cursos sincrónicos con respecto a los asincrónicos reside justamente en el uso que le dan al aprendizaje en comunidad. De hecho, la métrica de la que se apoyan los cursos sincrónicos es la elevada tasa de finalización, la cual academias como AltMBA llevaron a 96%. El factor determinante a la hora de tratar de entender el por qué del incremento de esta tasa, es la comunidad. El hecho de que los estudiantes avancen en la cursada a la par mediante encuentros que se brindan en vivo, genera en el estudiante cierta responsabilidad al presentarse clase a clase (Forte, 2021).

Claro que al tratarse de cursos sincrónicos, ya no pueden haber ciento sesenta mil (160.000) inscritos en un curso, como lo hubo en aquel primer curso asincrónico, porque eso haría que se pierda el valor agregado de la sincronidad. Valor agregado que genera la comunidad del curso y que decrece de forma proporcional a medida que aumentan los estudiantes presentes en cada clase.

Tal es así, que al hablar con un instructor de Coder House (una de las principales academias digitales de Latinoamérica) acerca de su experiencia a la hora de brindar clases online para alrededor de noventa estudiantes dijo: "solamente alrededor del veinte por ciento de las cámaras estaban prendidas, si les pedía que las enciendan al comienzo de la clase, a los quince minutos volvían a apagarse." Al explayarse sobre los efectos que tiene la falta de interacción de los estudiantes y el apagado de sus cámaras, el instructor remarcó la dificultad que esto genera para evaluar el nivel de

compromiso y comprensión de los estudiantes. Más allá de esto, el hecho de que los estudiantes apaguen sus cámaras nos marca la pauta del bajo sentido de comunidad que existe dentro del grupo.

Una de las razones por las que esto ocurre está en la cantidad de participantes que conforman las clases. Al crecer la cantidad de estudiantes, disminuye el sentido de responsabilidad que siente cada miembro por aportar lo suyo al grupo. Este fenómeno se explica con un efecto social llamado *difusión de la responsabilidad*, que ocurre cuando las personas tienen que tomar una decisión, pero esperan a que otra persona lo haga primero. En el contexto de una clase virtual esa decisión puede tratarse de hacer un aporte, una pregunta o incluso encender su cámara. Cuántas más personas haya involucradas, más probable será que cada persona individualmente no haga nada, confiando en que alguien más en el grupo lo hará primero (Lerner & Tetlock, 1999).

En resumen, los cursos cuyo modelo se basa en la modalidad asincrónica, no logran fomentar y aprovechar el potencial del aprendizaje en comunidad, mediante herramientas como los foros de conversación (Palloff y Pratt, 1999). La modalidad sincrónica, por su parte, generalmente conlleva en generar lazos más fuertes entre los participantes, que se conocen y avanzan en sus objetivos clase a clase. Sin embargo, muchas escuelas digitales sacrifican el sentido de comunidad que generan las clases pequeñas, por albergar clases masivas en su búsqueda de escalar el negocio.

## C. Investigación aplicada

### C.I. De profesionales a instructores

Llegada esta instancia de la investigación, el objetivo se posó en entender el perfil de las personas que brindan cursos *online*, qué motivaciones hay detrás de su iniciativa por brindar clases y con qué frustraciones pueden llegar a encontrarse a lo largo de su experiencia. Para eso, se realizó un análisis sobre los perfiles de los instructores de las principales academias digitales, una entrevista en profundidad a la persona encargada del área de reclutamiento docente de una academia digital y una a un instructor que dictó varios cursos *online* a través de una academia. Cabe destacar que se limitó el análisis a las academias digitales, que brindan cursos en habilidades digitales (disciplinas vinculadas al desarrollo de productos y servicios tecnológicos). Se realizó este recorte porque, tal como subrayamos anteriormente, las industrias que más rápido aceleran e innovan son aquellas que requieren dichas habilidades digitales.

En pos de entender qué cualidades comparten los instructores que buscan reclutar las academias digitales, se recabó información de treinta y seis instructores de tres de las principales academias digitales de Latinoamérica (Coder House, Digital House y Colectivo 23) (ver Tabla 2).

En base a la información recabada, descubrimos que la gran mayoría se desempeña en un trabajo paralelo y este trabajo siempre está vinculado a la disciplina que enseñan en el curso. Otro hallazgo consistió en que el 60% no contaba con experiencia docente, sea en modalidad presencial como virtual, antes de ser contratados por la academia digital. Por último, descubrimos que rondan los treinta años, por lo que en su mayoría se trata de jóvenes profesionales.

Academia digital	Edad promedio	Tiene un trabajo en paralelo vinculado a la disciplina que enseña	No contaba con experiencia docente antes de ser contratados
Coderhouse	29	100%	80%
Digital House	30	83%	50%
Colectivo 23	32	91%	50%
<b>Total</b>	<b>30,33333333</b>	<b>91%</b>	<b>60%</b>

El hecho de que la gran mayoría de los instructores tengan un trabajo en paralelo vinculado a la disciplina que enseñan denota la preponderancia que le dan las academias a que los instructores estén interiorizados con los últimos avances pertinentes a su industria. Ahondando sobre este tema, la persona responsable de reclutar el talento docente para una de las academias analizadas nos dijo durante la entrevista, "es imprescindible que los docentes practiquen lo que enseñan ... que estén sumidos en la industria y puedan traer su experiencia de primera mano, no sólo en cuánto a contenido sino también en cuanto a la manera de manejarse en la industria." El testimonio denota que el valor que le ofrecen a los estudiantes las academias digitales está totalmente vinculado a quién es el docente. Para proveer educación actualizada a las necesidades del contexto actual, se necesita de profesionales, que además de su rol docente, tengan un rol activo en la industria sobre la que enseñan. Sumado a esto, el hecho de que el 60% de los instructores hayan estado atravesando su primera experiencia como docentes, denota que las academias no le brindan mucha importancia a la experiencia pedagógica de los instructores, como si lo hacen a su experiencia profesional, por fuera de la docencia.

A través de la misma entrevista, indagamos sobre qué tipo de oferta le brindan los instructores a las academias. Descubrimos que el rol del instructor se limita a brindar las clases que ya están preestablecidas y éste no se involucra ni en el diseño curricular del curso ni en su promoción. La



entrevistada encargada del reclutamiento de instructores se explayó sobre la lógica detrás de la poca flexibilidad que se le brinda al instructor a que innove sobre el curso preestablecido: “para suplir la demanda de cursos que tenemos (las academias) es necesario estandarizar la oferta que brindamos, no podemos personalizar cada curso a merced del instructor porque sería ineficiente. Además, que estén preestablecidos nos permite fijar la vara de calidad.” El testimonio subraya que para que el modelo de las academias digitales pueda escalar de forma sostenible, el instructor debe limitarse a brindar el contenido ya preestablecido.

Llegado este punto, nos propusimos entender cuáles son las motivaciones de los instructores hacia brindar clases y qué puntos de dolor pueden llegar a encontrarse a lo largo de su experiencia. Entrevistamos a un instructor que dictó el curso de diseño para la academia de Coder House en dos ocasiones. Al ser convocado por la academia digital, no contaba con experiencia docente previa y al momento de brindar los cursos por los que se le consultó, ejercía además como diseñador en una empresa de tecnología.

El entrevistado detectó tres motivaciones que lo llevaron a tomar la decisión. Subrayó que la primera giró en torno a “*la chapa*” (expresión coloquial que refiere al nivel de estatus) que te brinda dar clases. Explicó que en ese estadio de su carrera, demostrar que podía estar a cargo de brindar una clase podía ayudarlo a potenciar su carrera profesional. La segunda motivación que detectó se trata de una “necesidad por formar y ver crecer a las nuevas generaciones de diseñadores”. El mismo explicó que la segunda motivación giró en torno a una curiosidad por la vocación de enseñar. Por último, destacó que si bien no se trataba de la principal motivación, los ingresos extra que le generaría brindar clases contribuyeron a la decisión.

Claro que un solo testimonio no es lo suficientemente significativo para llegar a conclusiones acerca de la experiencia de los instructores. Sin embargo, retomando la entrevista a la persona encargada del reclutamiento de los instructores; se le preguntó qué motivaciones suelen tener los instructores que reclutan y se explayó: “va a depender, sobre todo, de la experiencia y la jerarquía del instructor en cuestión. Al tratarse de jóvenes profesionales, el estatus que les brinda estar al frente de una clase e incluso los ingresos extra que les genera son más importantes. Ahora bien, tratándose de un profesional ya consagrado, generalmente se apela más a la satisfacción que les puede brindar potenciar el talento de su disciplina.” Los testimonios explican que, en resumidas cuentas, las motivaciones de los instructores a acceder a brindar clases son el estatus que les brinda dirigir una clase; la satisfacción de potenciar la carrera de sus estudiantes y por último los ingresos que generan.

Se podría decir que estos tres motivos varían en relevancia, dependiendo más que nada de la experiencia profesional del instructor.

Si bien muchos profesionales encuentran valor en convertirse en instructores, muchos rechazan las ofertas de las academias digitales. De hecho, a través de la entrevista a la persona responsable por el reclutamiento de instructores, descubrimos que uno de los mayores desafíos de las academias digitales radica en suplir la demanda de instructores que requiere la cantidad de cursos que ofrecen. Sin ir más lejos, la entrevistada dijo que han tenido que cancelar cursos ya vendidos, por no haber conseguido docentes para que dicten las clases.

Las razones detrás del rechazo de los profesionales a convertirse en instructores también varía dependiendo del perfil del profesional. Sin embargo, una razón que pareciera cobrar preponderancia tanto para los profesionales consagrados con basta experiencia como para los jóvenes profesionales, radica en la poca flexibilidad que se le brinda al instructor a la hora de proponer y dictar el contenido del curso.

La persona encargada del reclutamiento de instructores explicó que muchos profesionales aplican a todos los criterios necesarios para convertirse en instructores pero no están de acuerdo con brindar el contenido que se les brinda. Por otro lado, explicó que, sobre todo los profesionales que están construyendo su marca personal y creciendo su audiencia en las redes sociales, no encuentran valor en el acuerdo económico que les ofrecen las academias, ya que en general quieren vender su propio contenido a su comunidad.

## C.II. Barreras para crear y operar su propio curso

El proceso de armado de cursos bajo una marca personal, sin una institución que lo soporte, requiere de mucho capital humano para que le brinde una experiencia transformadora al estudiante. El mismo profesional que entrevistamos analizó la posibilidad de crear su propio curso *online*, bajo sus propios términos cuando le preguntamos sobre la posibilidad: “lo pensé porque sé que tengo muchísimo por enseñar desde mi experiencia, el contenido lo tengo. El desafío está en cómo enlatar todo ese conocimiento en una experiencia de calidad ... no sabría por dónde arrancar”. Y es que diseñar un programa educativo no es sencillo y se requiere de un conocimiento específico para trasladar la *expertise* del docente a clases digeribles para el estudiante.

El otro gran desafío que presentan los profesionales que buscan crear y comercializar sus propios cursos *online* radica en la venta del curso. Alcanzar a la audiencia, captar su interés y lograr que compren el curso que venden también requiere de un conocimiento de marketing específico y demanda una cantidad de tiempo que los profesionales que buscan crear el curso generalmente no tienen. El entrevistado nos comentó lo siguiente al ser consultado sobre por qué no crea su propio curso *online*, bajo su marca personal: “no tengo una presencia marcada en redes ni una comunidad que aprovechar, por lo que no sé a quién le interesaría comprar un curso mío.” Hay un factor más que influye en torno al armado de un curso propio, la operación del curso. Crear y mantener un curso *online* requiere de muchas labores operativas que, una vez más, la mayoría de los profesionales no cuentan con el tiempo para llevar a cabo. En conclusión, los profesionales que emprenden en crear sus propios cursos sin una institución que los respalde encuentran tres grandes barreras: la educativa, la comercial y la operativa.



Universidad de  
**San Andrés**

### III. Oportunidad

Llegada esta instancia del proyecto, era hora de hacer síntesis de la información recabada y entender a quién y cómo podríamos llegar a aportar valor mediante nuestra solución. Las oportunidades detectadas viraron en dos ejes: empoderar a expertos para que ellos puedan crear sus propias comunidades de aprendizaje y apalancarse en el aprendizaje en comunidad para que los estudiantes puedan aprender entre ellos, más allá del docente. A continuación, nos explayamos en el origen de cada uno de estos puntos de intervención y cómo se interrelacionan entre sí.

#### A. Empoderar al Docente

La primera oportunidad que detectamos radica en repensar el rol del instructor y la oferta que se le suele hacer a éste. Actualmente, la mayoría de las academias digitales buscan en los docentes a jóvenes profesionales que practiquen lo que vayan a enseñar en su día a día. La promesa que se les brinda es que van a tener que invertir su tiempo únicamente a dictar las clases a cambio de un sueldo fijo. El docente no participa en el proceso de armado del curso, ni mucho menos en el proceso de venta.

Esta oferta le es atractiva a algunos instructores, que cuentan con muy poco tiempo para invertir en un trabajo paralelo y más que nada buscan el reconocimiento y estatus que les brinda estar a cargo de un curso. Pero otro grupo de profesionales con perfiles similares no encuentran atractiva este tipo de ofertas, ya que buscan crear su propio curso, con su contenido y marca personal para tomar control sobre el tipo de impacto que quieren generar y la retribución que pretenden recibir. El problema para este tipo de docentes, tal como detallamos en la etapa de investigación, radica en que crear un programa educativo propio demanda de tiempo y conocimiento que generalmente no poseen.

Esto nos lleva a pensar que existe una oportunidad de generar un sistema que empodere a ciertos profesionales a crear, vender y dictar sus propios programas educativos, más allá de lo que le imponga cualquier institución o escuela.

#### B. Apalancarse en la comunidad

El segundo puente que levantamos entre la investigación y la solución radica en repensar el rol y el valor que le damos al aprendizaje en comunidad. De la investigación surge que, la mayoría de los

estudiantes que finalizan cursos *online*, lo hacen sin haber aprovechado las relaciones que se podrían generar con sus compañeros. Estos hallazgos nos llevan a pensar que existe una oportunidad para generar un sistema solución repensando la forma en la cuál los estudiantes interactúan entre sí, estimulando la generación de comunidades de aprendizaje donde los estudiantes pueden interactuar y brindarse retroalimentación. Este sistema solución propuesto, además generaría un nuevo beneficio que se desprende del trabajo sobre la comunidad, reduciendo así la tasa de deserción que caracteriza a los cursos online, ya que fomentaría la motivación intrínseca de los estudiantes al crear un sentido de pertenencia y conexión con otros participantes.



Universidad de  
**San Andrés**

## IV. Solución

A partir del análisis de la información recabada en la etapa de investigación y habiendo trazado los puentes hacia nuestro sistema solución, nos encontramos en condiciones de realizar el trabajo proyectual de lo que vendría a convertirse en nuestra propuesta. El proceso de ideación consistió en explorar cómo podríamos capitalizar las oportunidades que habíamos detectado, mediante un producto o servicio que brinde una experiencia de aprendizaje superadora y sostenible en el tiempo.

Así fué que surgió EdNet, una plataforma donde expertos pueden crear y vender sus propias comunidades de aprendizaje y estudiantes pueden acceder a distintas ofertas educativas lideradas por referentes de su industria.

EdNet en sí no crea los programas educativos que ofrece, sino que se asocia y empodera a expertos en su disciplina para que ellos tomen decisiones alrededor del diseño, la venta y la gestión de sus propios programas, distribuyendo las ganancias con EdNet.

Los instructores tienen la opción de crear y comercializar *Sprints de Aprendizaje* (cursos online cortos y aplicados) con una fecha de inicio y finalización establecida a un precio fijo. Asimismo, pueden ofrecer membresías que proporcionan acceso a mentorías personalizadas y *Encuentros de Serendipia* (reuniones regulares con la comunidad), además de beneficios en torno a los *Sprints de Aprendizaje*.

Los *Sprints de Aprendizaje* están apuntados a aquellos estudiantes que necesitan aprender habilidades específicas y aplicables en un corto período de tiempo. Con una fecha de inicio y cierre, los estudiantes pueden comprometerse a completar el curso en un plazo determinado, lo que les ayuda a mantenerse enfocados y motivados durante el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, las membresías apuntan a aquellos estudiantes que desean tener acceso a un aprendizaje más personalizado y a una comunidad de apoyo. Los miembros pueden participar en mentorías individuales con el instructor para recibir asesoramiento y orientación personalizada sobre su progreso y objetivos de aprendizaje. También pueden unirse a reuniones periódicas con otros miembros de la comunidad para compartir experiencias y conocimientos.

La propuesta de valor hacia los instructores tiene tres ejes: guiarlos en el proceso de diseño de la experiencia educativa, brindarles apoyo en el proceso de ventas mediante estrategias de marketing

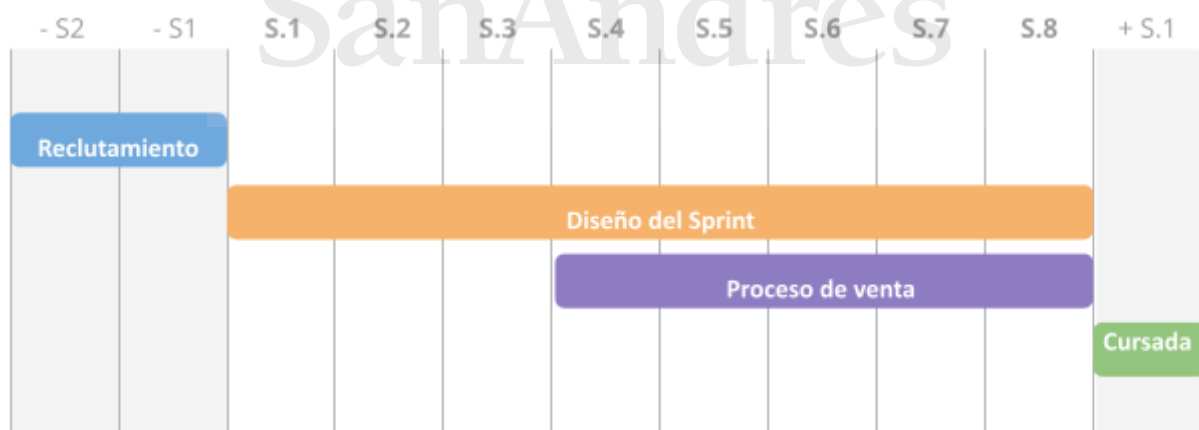
para maximizar el alcance de su audiencia y proporcionarles herramientas para gestionar y operar su comunidad con éxito.

## A. Creación de los Sprints: Aceleradora EdNet

Los *Sprints de Aprendizaje* son cursos sincrónicos que enfatizan el aprendizaje práctico de habilidades específicas a través de la experiencia del instructor y la colaboración con compañeros de clase. Cada sesión está diseñada para fomentar el intercambio entre los estudiantes y ofrecer una experiencia interactiva y dinámica. Además, brindan a los estudiantes la oportunidad de conectarse con otros profesionales y expertos en su campo de interés.

El mayor desafío de EdNet radica en producir y vender múltiples *Sprints*, de distintos instructores y sobre distintas temáticas en simultáneo, sin comprometer la calidad de la experiencia educativa. Para llevar esto a cabo, se diseñó un sistema que acompaña al instructor y lo ayuda a tomar decisiones sobre el diseño, la venta y la gestión de su *Sprint de Aprendizaje*.

Se puede dividir el proceso en tres fases detalladas en la Figura 4: la primera fase se enfoca en el reclutamiento del instructor, durante la cual se selecciona y se introduce al instructor en el proceso de creación de su *Sprint*. La segunda fase se centra en la creación y venta del *Sprint* por parte del instructor, y la última fase se trata de su implementación por parte del instructor, quien lo imparte a sus estudiantes.

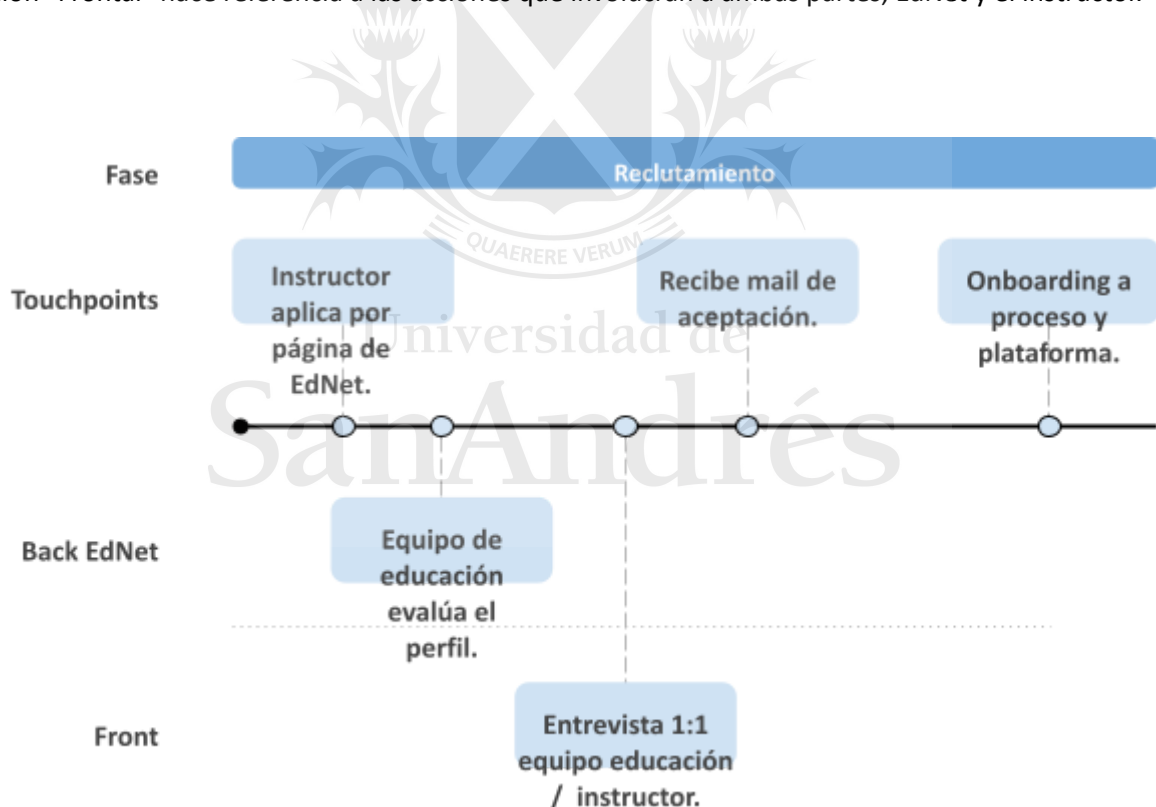


**Figura 2.** Diagrama del recorrido del instructor a través de la aceleradora (elaboración propia).

## A.I. Reclutamiento del instructor

La calidad de los programas educativos ofrecidos a través de EdNet está directamente ligada a la calidad de los instructores que los imparten. Si un instructor carece de la experiencia y conocimientos suficientes, no podrá brindar a sus estudiantes los conocimientos y perspectivas adecuadas. Además, si el instructor no posee audiencia o la capacidad de construirla, tendrá dificultades para vender sus programas. Por tanto, el proceso de reclutamiento resulta fundamental para garantizar que exista una conexión entre los objetivos de EdNet y las habilidades y capacidades que puede ofrecer el instructor.

La Figura 5 ilustra los puntos de contacto con el instructor y los esfuerzos internos que debe realizar EdNet para que estos se lleven a cabo. La sección "Back EdNet" (procesos internos de EdNet) se refiere a las acciones que ocurren detrás de escena, sin que el instructor las perciba, mientras que la sección "Frontal" hace referencia a las acciones que involucran a ambas partes, EdNet y el instructor.



**Figura 3.** Service Blueprint (diagrama de procesos) del proceso de reclutamiento de un instructor (elaboración propia).

Los instructores que deseen crear su programa con EdNet deben cumplir tres requisitos fundamentales: en primer lugar, deben haber desempeñado roles de liderazgo en sus respectivas disciplinas. En segundo lugar, deben contar con acceso a una comunidad o audiencia, ya sea en una



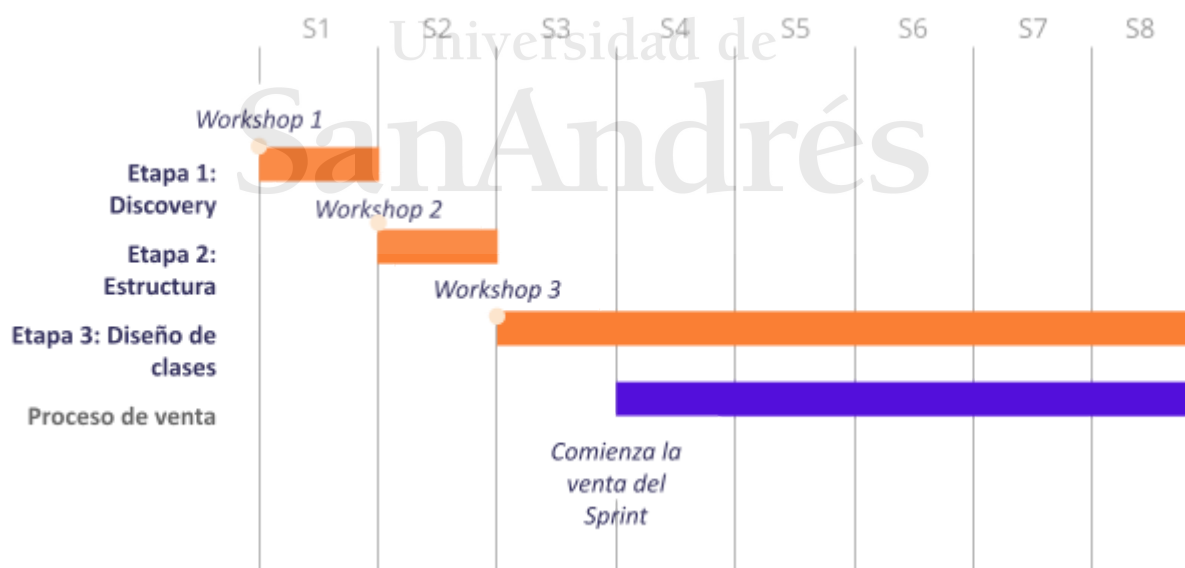
red social específica o en su propia red de contactos. Por último, es necesario que dispongan de algunas horas a la semana durante los próximos meses para dedicar al proceso de creación de su comunidad de aprendizaje. De esta forma EdNet se asegura que el programa se pueda construir, que sea valioso y que se pueda vender.

Una vez que aplica para crear su comunidad de aprendizaje, el perfil del instructor es evaluado en dos instancias para cerciorarse que cumpla con los requisitos. Si su perfil aplica a los requisitos, se lo introduce al camino que tiene por delante y comienza el proceso de diseño de su programa.

## A.II. Diseño y venta del Sprint

La Aceleradora EdNet está diseñada para transformar a expertos con un gran conocimiento en su disciplina en instructores capaces de liderar sus propias comunidades de aprendizaje y ofrecer experiencias de alta calidad y sostenibles en el tiempo.

Para eso, transitan un proceso de alrededor de dos meses desde que se comienza a construir el programa hasta el comienzo de su cursada del *Sprint de Aprendizaje*. El proceso se divide en tres etapas: la etapa de *discovery* (descubrimiento); de estructuración y de diseño de clases (ver Figura 4).



**Figura 4.** Diagrama del proceso de creación de un Sprint (elaboración propia).

El sistema está diseñado para que los instructores avancen en el proceso de creación de sus programas de manera colaborativa con otros instructores a través de *workshops* facilitados por

EdNet. En estos *workshops* los instructores trabajan en los desafíos respectivos a la etapa en la que se encuentran.

### A.II.A. Etapa 1: *Discovery*

El objetivo de la primera etapa del proceso es que el instructor descubra cuál será la propuesta de valor de su *Sprint*. Para eso primero deberá definir el tema a enseñar, este deberá ser un tema alineado a su área de expertise pero que cuente con demanda por ser aprendido dentro del mercado. Luego deberá entender quién es el estudiante *target* al que se le podría llegar a aportar valor y qué desafíos le ayudaría a sortear el contenido del *Sprint*.

Los desafíos de esta etapa, al igual que las siguientes, son trabajados por los instructores en su *EdNet Framework*, un espacio de trabajo diseñado para estandarizar el abordaje de cada instructor (ver Anexos).

Como se puede apreciar en la Figura 5, luego de obtener acceso a su EdNet Framework, los instructores participan de un *workshop* junto a otros instructores que se hallan en la misma etapa del proceso para avanzar en el diseño del *Sprint*. Tras recibir retroalimentación por parte del equipo de educación de EdNet, cuentan con una semana para iterar su diseño antes de avanzar a la siguiente etapa.



Universidad de  
San Andrés

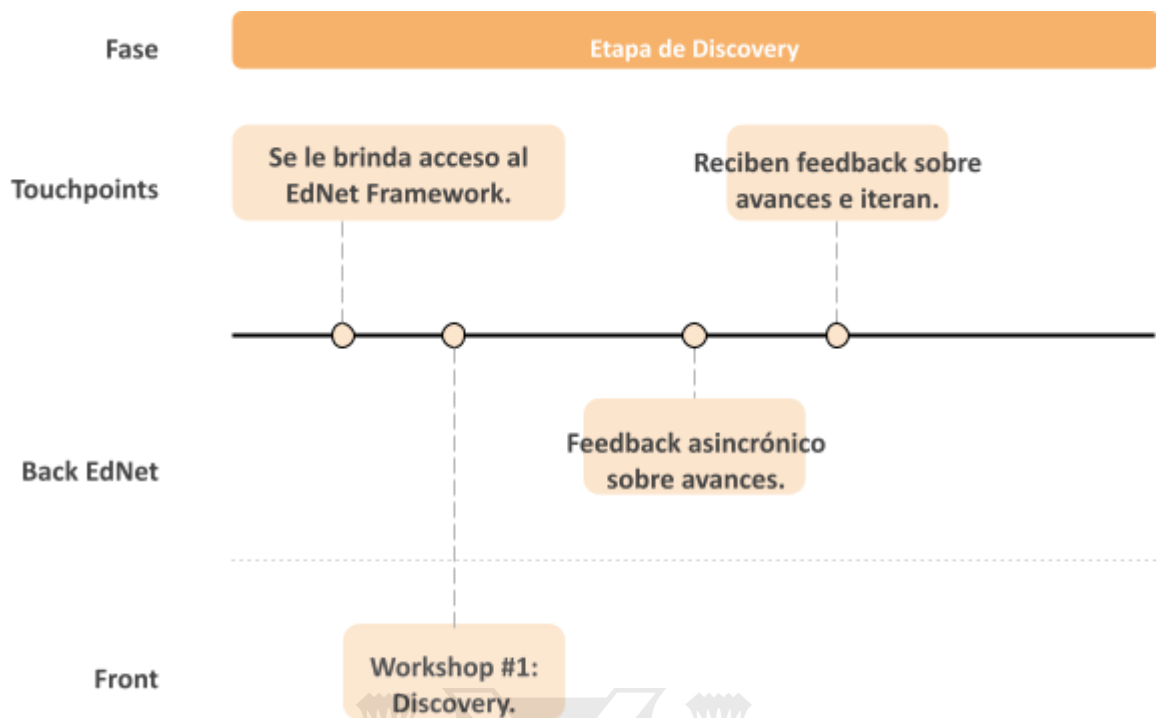


Figura 5. Service Blueprint del proceso de *discovery* (elaboración propia).

### A.II.B. Etapa 2: Estructuración

Una vez que entienden cuál será la propuesta de valor de su *Sprint*, los instructores se encuentran en condiciones de estructurarlo, definiendo la cantidad de clases que tendrá y los objetivos de cada una.

Cuando la propuesta de valor del *Sprint* ha sido validada y su estructura ha sido definida, el instructor está listo para lanzarlo a la venta. Para llevar esto a cabo, el instructor deberá definir las fechas de cursada y el precio del *Sprint*.

Cuando EdNet recibió los detalles necesarios para el lanzamiento, podrá publicar el acceso a la comunidad de aprendizaje del instructor en su página web y el instructor podrá comenzar a promocionarlo.

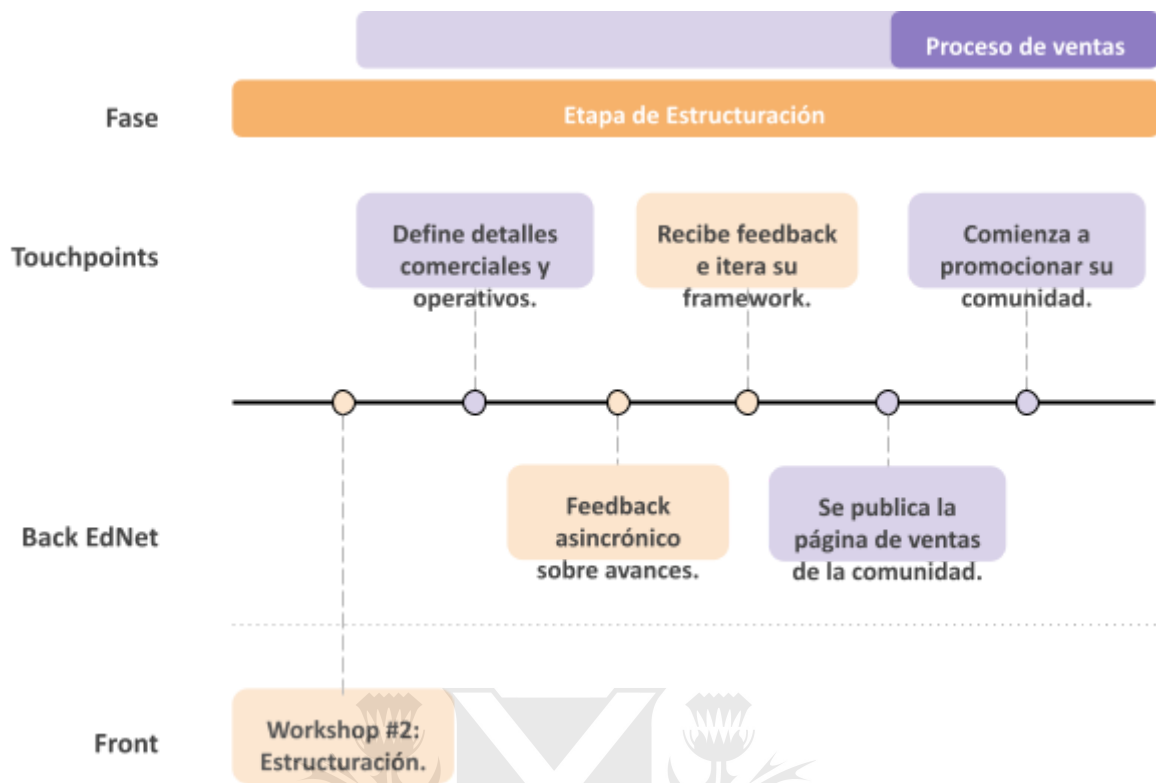


Figura 6. Service Blueprint del proceso de estructuración (elaboración propia).

### A.II.C. Etapa 3: Diseño de clases

Con la estructura del *Sprint* ya definida y el proceso de ventas en marcha, deberían restar alrededor de cuatro semanas para el comienzo de la cursada. Esta etapa está enfocada en diseñar cada encuentro del curso para que se trate de experiencias interactivas y dinámicas con el estudiante en un rol protagonista y activo.

Para asegurar que el diseño de las clases sea interactivo y contenga un componente práctico, los instructores deberán *mapear* las clases en su EdNet Framework (ver Anexos) antes de diseñar los materiales de trabajo y presentaciones.

Durante el último mes de trabajo previo al arranque de la cursada, se reemplazan los workshops por reuniones personalizadas recurrentes de cada instructor con una persona del equipo educativo de EdNet (ver Figura 6). En estas reuniones se comparten avances, resuelven dudas y plantean objetivos de cara a la siguiente semana.

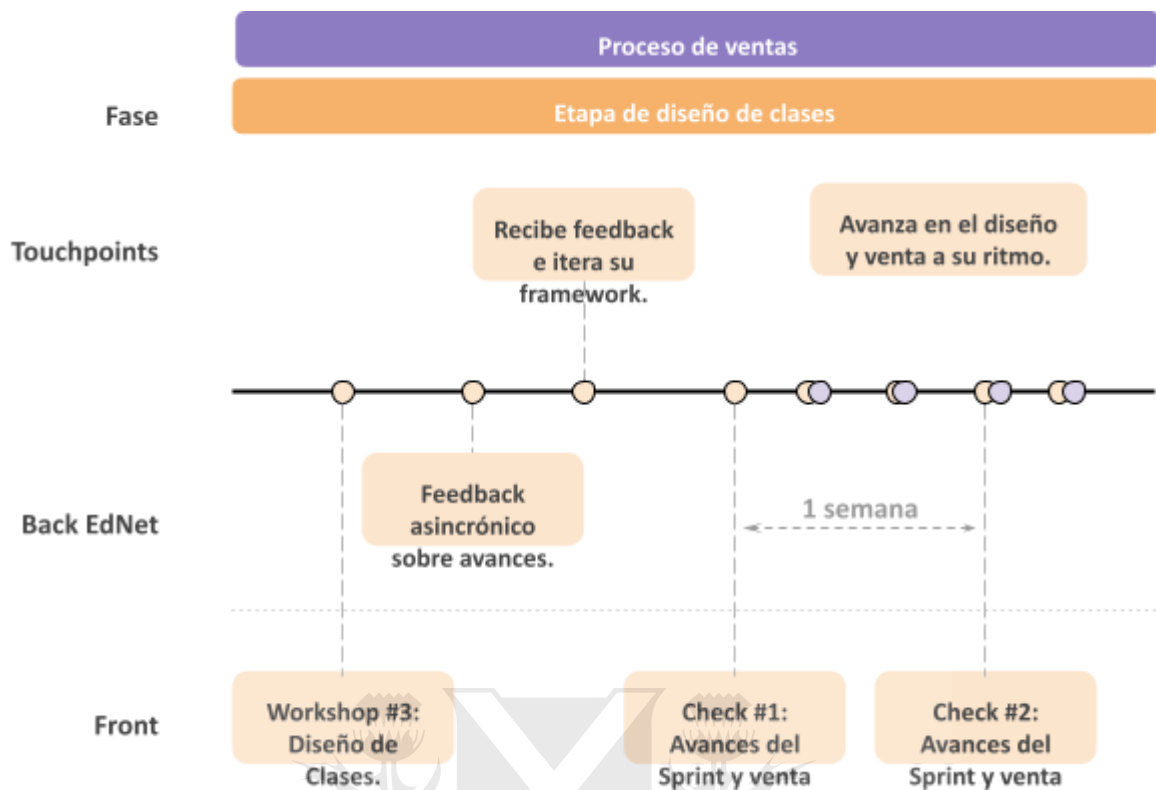
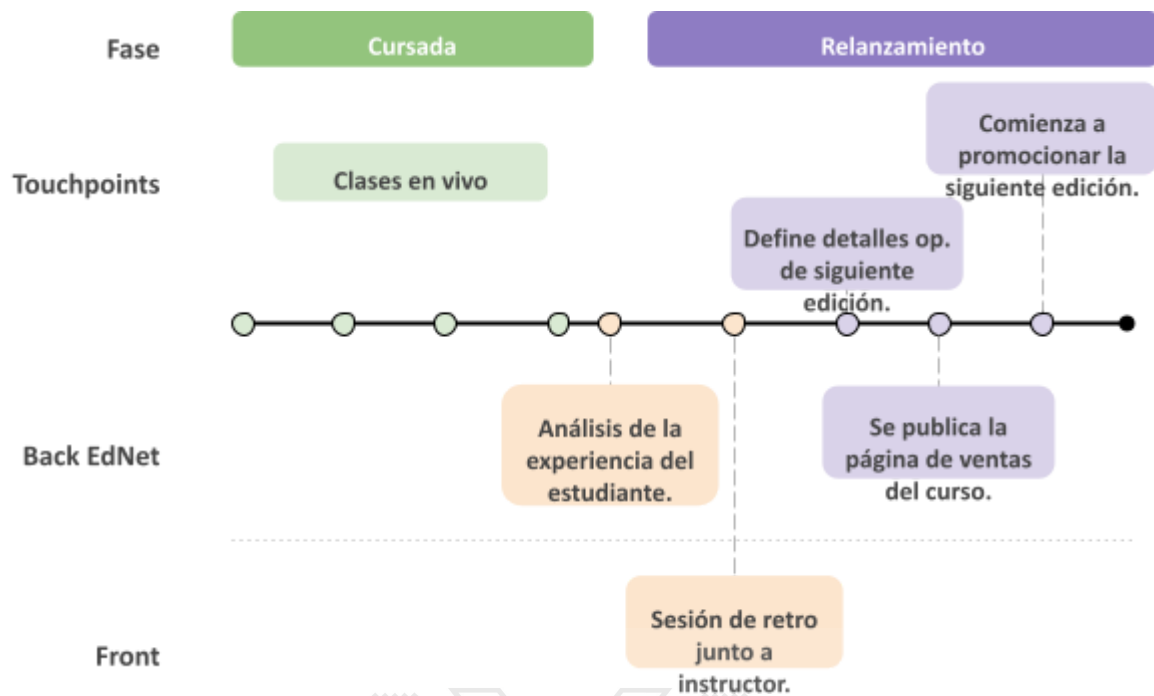


Figura 7. Service Blueprint del proceso de diseño de clases (elaboración propia).

### A.III. Post-cursada

Crear y vender cada *Sprint* requiere de una gran inversión de tiempo y recursos tanto para cada instructor como para EdNet, por ende para que el modelo logre rentabilidad cada instructor debería poder vender reiteradas ediciones de sus cursos a distintas camadas de estudiantes. Lo que sucede tras la finalización de un curso es vital para garantizar que esto suceda. La Figura 7 detalla cómo se lleva a cabo el relanzamiento de cada *Sprint de Aprendizaje*.



**Figura 8.** Service Blueprint del proceso de relanzamiento (elaboración propia).

Después de que un instructor finaliza una edición de su curso, se realiza un análisis interno de la experiencia del estudiante y del proceso de ventas con el fin de identificar posibles puntos de intervención. Estos puntos son luego trabajados en una sesión de retroalimentación conjunta entre el instructor y EdNet, para mejorar la calidad del curso y asegurar una mejor experiencia de aprendizaje para los estudiantes en la siguiente edición.

## B. Gestión de Membresías

Las membresías ofrecen a los estudiantes acceso a *mentorías personalizadas* y *encuentros de serendipia*, lo que les permite recibir un seguimiento más personalizado en el avance de sus objetivos de aprendizaje, independientemente de su etapa de carrera.

Para los instructores, ofrecer una membresía recurrente a los estudiantes tiene varios beneficios. Por un lado, el cambio en el modelo de negocio implica que reciban ingresos estables y predecibles, lo que le permite planificar y hacer crecer su negocio de manera más efectiva. Por otro lado, logran mayor fidelización y retención; los estudiantes que se inscriben en una membresía recurrente tienen más probabilidades de convertirse en estudiantes leales a largo plazo. Al recibir mentorías personalizadas y encuentros recurrentes con la comunidad, los estudiantes se sienten más comprometidos y motivados para continuar su aprendizaje a lo largo del tiempo.

## B.I. Mentorías

Las mentorías consisten de encuentros entre el instructor, líder de la comunidad de aprendizaje y un estudiante. El objetivo de estos encuentros tiene por objetivo que los estudiantes obtengan *insights* que los ayuden a avanzar en su carrera.

Para que estos encuentros transcurran con éxito, EdNet capacita al instructor en ciertas pautas generales para moderar de forma fluida sus sesiones. Por otro lado, EdNet gestiona los calendarios de los instructores.



## V. Conclusión

Este trabajo se centró en el desafío de entender cómo podríamos intervenir el espacio de la educación *online* (en línea) para brindarle educación continua a profesionales que deban adaptarse a las innovaciones de su industria.

La primera etapa de la investigación tuvo como fin entender los fundamentos básicos de las ciencias del aprendizaje en los cuales se debería basar cualquier experiencia educativa. También se investigó el origen de la educación online, el sistema en el cuál se inserta la educación online y tendencias que sugieren hacia dónde se dirige. Con un panorama completo sobre cómo funciona la educación en la actualidad, se realizaron entrevistas en profundidad con los actores principales. Estos fueron instructores de academias digitales; así como también estudiantes que realizaron cursos bajo distintas modalidades.

A lo largo de la investigación se rescataron distintos hallazgos que fueron finalmente categorizados y convertidos en oportunidades de intervención. Se detectó que existía una oportunidad en repensar el rol de los docentes dentro de las academias digitales. El hallazgo que dio pie a esa línea de pensamiento fue que existe un gran número de expertos y referentes de su industria que se sienten atraídos por la idea de compartir su conocimiento mediante cursos online, pero no lo hacen ya que no encuentran atractivas las ofertas de las academias digitales. Puntualmente, estos potenciales docentes no encuentran atractiva la idea de brindar curso preestablecidos, sin involucrarse en ninguna etapa de la gestación del curso, más que a dictar las clases. Esto nos llevó a hacernos la pregunta de qué pasaría si repensamos el rol del docente, empoderándolo e involucrándolo en el diseño del curso. Otro de los hallazgos de la investigación radica en que las academias que no contemplan el sentido de comunidad de los estudiantes para con su grupo sufren de tasas de finalización de sus cursos cercanas a cero. Esto nos llevó a entender que existía una oportunidad en que, sea cuál sea la experiencia educativa que se brinde, esta esté apalancada en su comunidad.

Basándonos en las oportunidades identificadas, fue que propusimos EdNet. Una solución sistémica que toma en consideración las experiencias de todos los actores involucrados y comprende cómo estas se interrelacionan y se condicionan mutuamente. Al reconocer la necesidad de repensar el papel del docente en la oferta educativa, hemos ideado un proceso que convierte a expertos en instructores de forma efectiva y eficiente. El proceso capacita y empodera a los instructores para que, no solo puedan crear el programa adecuado a su área de expertise, sino que también puedan



venderlo mediante estrategias de marketing efectivas. Para el instructor la propuesta de valor que le ofrece EdNet supera al del resto de las academias digitales, no solo porque le permite tomar control sobre el contenido que ofrece, sino por la oferta económica. Con EdNet, en vez de recibir un sueldo, el instructor obtiene la mayoría de la ganancia que genera su comunidad de aprendizaje, sea por la venta de sus *Sprints*, como de la recurrencia de su membresía.



Universidad de  
**San Andrés**

## VI. Bibliografía

- Celebi M. (2022, Marzo 28). *Scenarios of University en 2035*. Institute for the Future.
- Coursera. (2021). *Sirviendo al mundo a través del aprendizaje*. Coursera.
- Forte, T. (2021, Marzo 8). *The Future of Education is Community: The Rise of Cohort-Based-Courses*.  
<https://fortelabs.com/blog/the-rise-of-cohort-based-courses/>.
- Furman, M. (2021). *Enseñar Distinto*. Siglo XXI Editores.
- Helder, R., & Pilot, A. (2015). Accountability and Learning in Problem-Based Learning Teams. *Journal of Educational Psychology*.
- Institute for the Future & Dell Technologies. (2019). *Future of Work: Forecasting emerging technologies impact on work for the next generation of human-computer interactions*. IFTF.
- Kao, W. (2021, Junio 25). In Online Ed, Content Is No Longer King—Cohorts Are. *Future*.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge.
- Lerner, J.S., & Tetlock, T.E. (1999). Accounting for the effects of accountability. *Psychological Bulletin*.
- Marzano, R. (2018). *The New Art and Science of Teaching*. Solution Tree Press.
- Najafi, M., & Moosavi, S. (2014). La importancia de los plazos y horarios en entornos educativos. *Procedía*.
- Onah, D., & Sinclair, J. (2014, Julio). *Dropout Rates of Massive Online Open Courses: Behavioural Patterns*. Research Gate. file:///Users/lauraperezcenteno/Downloads/DanielOnah\_Edulearn14.pdf
- Palloff, R., & Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. Jossey-Bass Publishers.
- Rivas, A. (2019). *¿Quién Controla el Futuro de la Educación?* Siglo XXI Editores.
- Robinson, K. (2009). *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Random House Mondador.
- Taylor, T. (2018). Reskilling over a Lifetime. *Conversable Economist*.
- Toffler, A. (1970). *El Shock del Futuro*. Plaza & Janes.

University of Edinburgh & Coursera. (2013, Mayo 10). *MOOCs Edinburgh 2013 – Report #1*. University of Edinburgh.

[https://era.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/6683/Edinburgh\\_MOOCs\\_Report2013\\_no1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://era.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/6683/Edinburgh_MOOCs_Report2013_no1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

White House Council of Economic Advisers. (2018, Julio). *Addressing America 's Reskilling Challenge*. Estados Unidos.



Universidad de  
**San Andrés**

## VII. Anexos

### **Anexo: Perfiles docentes de las principales academias digitales de Latam**

Academia	Docente	Puesto	Empresa	Edad	Experiencia docente
Coderhouse	Product Management	Sr Product Management	Desentraland	30	No
Coderhouse	Community Management	Asistente de Marketing	Gimberg	25	No
Coderhouse	React.js	Sr Software Engineer	GlobalLogic	25	No
Coderhouse	Digital Marketing	Marketing Automation Lead	Globant	33	No
Coderhouse	UX	Diseño Gráfico	ITPS Agencia	30	Si
Coderhouse	Redes Avanzado	Marketing Digital	La Sastrería Digital	28	No
Coderhouse	Marketing Digital	Founder Agencia	Lader	29	No
Coderhouse	UX / UI	UX Lead for Google	Media Monks	31	No
Coderhouse	Business Analytics	Business Intelligence	Mercado Libre	25	No
Coderhouse	UX Writing	UX Writer	Mercado Libre	32	Si
Coderhouse	Growth Marketing	Emprendedor	Merch	29	Si
Coderhouse	Product Management	Head of product & UX	Novolabs	33	No
Colectivo23	Innovation	Project Innovation Lead	Alicorp	30	No
Colectivo23	Finanzas	Investment Officer	Auryn Holdings	31	No
Colectivo23	Growth Marketing	Chieff Marketing Officer	Banco Ciudad	36	Si
Colectivo23	Visual Thinking	Service Designer	Banco de Crédito	33	Si
Colectivo23	Design Thinking	Strategy Consultant	Globant	36	No
Colectivo23	Leadership	Transformation Leader	Ipsos Perú	38	Si
Colectivo23	Design	Analista de	ONU	34	Si



### Anexo: EdNet Framework - Etapa 3: Diseño de Clases

Tiempo		Contenido de la clase		Actividades	Flow
Acumulado	Bloque	Sección	Contenido	Descripción / Consigna	Dinámica
0'	15'	Introducción			
15'					
15'					
15'					
15'					
15'					
15'					

### Anexo: Calendario de la oferta de la membresía en un mes

lunes 29 Sprint Encuentro 01	martes 30	miércoles 01 Sprint Encuentro 02	jueves 02	viernes 03
lunes 04 Sprint Encuentro 03	martes 05 Mentoría	miércoles 06 Sprint Encuentro 04	jueves 07	viernes 08
lunes 09 Sprint Encuentro 05	martes 10	miércoles 11	jueves 12 Encuentro Serendipia	viernes 13
lunes 14	martes 15	miércoles 16	jueves 17	viernes 18 Mentoría