

## ARTÍCULO

# Universidades corporativas: ¿un actor emergente en la educación superior en España?

**Antonio J. Baladrón Pazos**

antonio.baladron@urjc.es

Profesor contratado doctor del Departamento de CC. de la Comunicación  
I de la Universidad Rey Juan Carlos**Beatriz Correyero Ruiz**

bcorreyero@pdi.ucam.edu

Profesora contratada doctora y subdirectora del Departamento  
de Periodismo de la Universidad Católica San Antonio

Fecha de presentación: enero de 2012

Fecha de aceptación: febrero de 2013

Fecha de publicación: julio de 2013

**Cita recomendada**

BALADRÓN, Antonio J.; CORREYERO, Beatriz (2013). «Universidades corporativas: ¿un actor emergente en la educación superior en España?» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.º 2. págs. 20-36. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-baladron-correyero/v10n2-baladron-correyero-es>>

<<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1439>>

ISSN 1698-580X

**Resumen**

Las universidades corporativas son un fenómeno en auge en la actual sociedad española. Las empresas son cada vez más dependientes del conocimiento y por eso, como alternativa a las lagunas que detectan en la educación tradicional, están creando y consolidando estas instituciones para dotarse de una formación acorde a sus necesidades, objetivos y estrategias. En este artículo se exponen los principales resultados de una investigación cuyo objetivo era prever el futuro de las universidades

corporativas en España, una realidad apenas estudiada a pesar de su creciente relevancia. Por una parte, se perseguía conocer aspectos de la evolución futura de las propias universidades corporativas (papel que desempeñarán en la sociedad española, cambios que afrontarán en su organización y retos que les supondrán las TIC). Y por otra, hacer una prospectiva de su relación con las universidades tradicionales (ventajas y debilidades frente a ellas y futuras vías de colaboración). La técnica de investigación utilizada fue el método Delphi, aplicado sobre un panel de expertos compuesto por responsables de universidades corporativas en España. Además de recogerse diversos datos sobre los objetivos de la investigación mencionados, los resultados evidencian el destacado papel que las universidades corporativas tendrán en la gestión de la formación y el conocimiento en el marco de la educación superior española, si bien los especialistas participantes consideran que serán más un complemento que una competencia directa de las universidades tradicionales.

### Palabras clave

universidades corporativas, España, educación superior, futuro, sociedad del conocimiento

### *Corporate universities: an emerging actor in higher education in Spain?*

#### *Abstract*

*Corporate universities are a growing phenomenon in present-day Spanish society. Corporations increasingly depend on knowledge and, as an alternative to the gaps identified in traditional education, they are creating and strengthening these institutions in order to endow themselves with a type of training that is consistent with their needs, objectives and strategies. This article presents the main results of a study whose aim was to forecast the future role of corporate universities in Spain, a little-studied reality despite its increasing importance. The study objectives were to identify certain aspects of corporate universities' future evolution (their role in Spanish society, their organisational changes and the challenges posed by ICTs) and to perform a prospective analysis of their relationships with traditional universities (comparative strengths and weaknesses, and future means of collaboration). The research technique used was the Delphi method, applied to a panel of experts formed by the heads of Spanish corporate universities. Besides collecting data on the above-mentioned study objectives, the results confirmed the important role that corporate universities would play in training and knowledge management within the framework of Spanish higher education, even though the participating specialists believed that they would become a complement rather than a direct competitor to traditional universities.*

#### *Keywords*

*corporate universities, Spain, higher education, future, knowledge society*

## 1. Introducción

La universidad española vive en los últimos años bajo la presión de constantes cambios, redefiniéndose en lo que Pereyra, Luzón y Sevilla (2006, pág. 138) consideran «el campo de fuerzas que son las lógicas de adaptación al mercado». Desde que en 1998 se firmara la declaración de la Sorbona y posteriormente la de Bolonia, esta institución se ha intentado redefinir hacia el horizonte de un

espacio europeo de educación superior competitivo internacionalmente. En esos documentos ya se apuntaba la necesidad de que los cambios garantizaran una mejor inserción laboral de los egresados y en la misma línea se sitúa la más reciente declaración de Lisboa.

Empero, paralelamente a estos cambios el mundo empresarial está empezando a ofrecer la formación que antes era exclusiva de la universidad, ya que se incrementa el «extraordinario valor mercantil del conocimiento» (Sanz Fernández, 2006, pág. 62); surgen así nuevas instituciones que también ponen el foco en la formación de los ciudadanos, presentándose como competencia o complemento de las universidades tradicionales. En este artículo nos centraremos en las llamadas universidades corporativas, fundadas por las grandes empresas para dar respuesta a sus necesidades formativas y, por ende, a sus objetivos de negocio; para Waltuck (2003), persiguen apoyar los objetivos estratégicos de las organizaciones mediante la inversión en capital humano. Es precisamente esa dimensión estratégica la que las diferencia de los tradicionales departamentos de formación de las empresas que, afirma Allen (2007, pág. 4), por lo general son meramente tácticos; frente a ellos, el carácter estratégico de las universidades corporativas las convierte también en una instancia clave para el refuerzo de la responsabilidad social de las corporaciones (Renaud-Coulon, 2008).

En el mundo globalizado, la competencia entre las empresas es cada vez mayor y los cambios se suceden a un ritmo frenético, por lo que estas se ven obligadas a adoptar la cultura del aprendizaje como clave de su estrategia, creando herramientas que les permitan gestionar el conocimiento y el talento al servicio de sus fines; precisamente porque, afirman Corominas y Sacristán, «es obvio que la universidad no puede formar personas que, obteniendo su título, encajen inmediatamente en cualquiera de las muy variadas organizaciones con las que pueden colaborar» (2011, pág. 62). Son organizaciones y empresas más dependientes que nunca del conocimiento, obligadas a buscar alternativas a las estructuras, que en ocasiones perciben como poco flexibles, de muchas universidades tradicionales y de ahí el nacimiento de las universidades corporativas.

Surgen en EE. UU. a principios de los sesenta, siendo pionera la Hamburger University de McDonald's, a la que poco a poco se sumarían otras como las de IBM, Disney, General Motors, Motorola, AT&T, Dell, Ford o Boeing; según Paton, Peters, Storey y Taylor (2005, pág. 6), comienzan a popularizarse en los ochenta, hasta el punto de que a finales de los noventa ya existían en EE. UU. más de un millar. En Europa, el Reino Unido fue uno de los países que primero vio surgir este tipo de instituciones, junto con otros como Alemania o Francia; así, se fundaron las universidades de Daimler-Benz, British Telecom, Lufthansa, Deutsche Bank, Siemens, Barclays, Alcatel, France Telecom o Fiat, entre otras muchas. El fenómeno llega con cierto retraso a España, si bien en la actualidad ya existe un número relativamente importante. Destaca por ser pionera la de Gas Natural Fenosa, fundada en 2000; a ella se fueron sumando las de BBVA, Santander, Asepeyo, Aviva, Ferrovial, Prosegur, Endesa, Everis, Abertis, Acciona, Indra, Aviva, Axa, Banesto, Ceaga, Gamesa, Enagás, Endesa, Fnac, NH Hoteles, Orange, Telefónica o REE, entre otras.

La formación *e-learning* está ayudando a su expansión, hasta el punto de que pueden terminar convirtiéndose en nuevas unidades de negocio dentro de las empresas. Los inconvenientes de la formación a distancia, en especial en lo relativo al anonimato y la consecuente desmotivación y abandono de los alumnos, son superados con la creciente implantación de programas *blended*. Ramírez Cortes (2008, pág. 52) afirma que las experiencias más exitosas de formación virtual empresarial están

basadas en el *b-learning* y por ello no es extraño que su importancia sea también creciente en las universidades corporativas, al igual que en las universidades tradicionales; de hecho, Ruiz García, Miñarro Chao, Sanhaji Beyounes, Sanchís Chordá y Miranda Oliver (2010, pág. 207) señalan que incorporar más *b-learning* sobre el *e-learning* puro es una tendencia actual en las universidades corporativas europeas y norteamericanas.

A pesar del auge de estas instituciones, la investigación sobre el tema es escasa. La mayor parte de publicaciones son anglosajonas, precisamente por la relevancia del fenómeno en ese entorno. En ocasiones, se trata de trabajos de divulgación o libros de ayuda para la implementación y gestión de universidades corporativas (Meister, 1998; Allen, 2002; Wheeler y Cleeg, 2005; Grenzer, 2006; Dealtry, 2010), pero también existen algunas monografías que abordan la realidad de las universidades corporativas de modo más holístico y reflexivo (Jarvis, 2001; Paton, Peters, Storey y Taylor, 2005; Allen, 2007; Renaud-Coulon, 2008); gran parte de las reflexiones sobre universidades corporativas publicadas en revistas científicas internacionales constituyen reseñas de obras de estos autores sin apenas aportaciones que ayuden a un mejor conocimiento de aquellas (Heinz, 2001; Elton, 2002; Huisman, 2002; Alstete, 2008). En España, lo reciente del fenómeno explica la escasa producción científica específica sobre él. Apenas cabría mencionar la traducción de la obra de Jarvis o un reciente estudio sobre la implantación de una universidad corporativa en el sector de la alimentación (Ruiz García, Miñarro Chao, Sanhaji Beyounes, Sanchís Chordá y Miranda Oliver, 2010). No obstante, muestra del interés que despiertan las universidades corporativas es la celebración en los últimos años de diferentes foros científicos sobre el tema, así como la más abundante producción editorial sobre esta cuestión en revistas y publicaciones de corte profesional, que por no tener una dimensión científica no procede detallar aquí.

Por tanto, es necesario profundizar en el estudio científico de las universidades corporativas; aunque diferentes de las universidades tradicionales, van escalando posiciones en el contexto de los espacios de aprendizaje y conocimiento de nuestra sociedad. Jarvis (2001, pág. 144) afirma críticamente que las universidades han sido «zarandeadas por el capitalismo global y están asemejándose cada vez más a las empresas que controlan las universidades corporativas». No en vano mucho se ha hablado del concepto de capitalismo académico para explicar las dinámicas que rigen las universidades tradicionales, en las que parece resentirse la autonomía universitaria en pro de criterios de mercado en la gestión y producción del conocimiento. El resultado es una universidad orientada primordialmente a la formación de profesionales cualificados en función de las necesidades del tejido económico empresarial. Esto lleva a algunos intelectuales a reivindicar una universidad que, sin olvidar estos referentes, sea una institución comprometida en la resolución de problemas sociales. En cualquier caso, lo cierto es que la universidad tradicional ya no tiene el monopolio del conocimiento en la sociedad y por eso, según García Garrido (2009, pág. 22), lo adecuado podría ser «alentar la pluralidad institucional» en el marco de un sistema de educación superior diverso.

Precisamente por ello, el propósito de la investigación de carácter exploratorio cuyos resultados se exponen aquí era realizar una prospectiva de las universidades corporativas en España (en adelante UCE), recabando información sobre las principales tendencias que las caracterizarán en los próximos diez años; entendíamos que conocer mejor esta realidad apenas estudiada podría ser una aportación valiosa para vislumbrar mejor los retos que habrán de asumir las universidades tradicionales. Como objetivos específicos se perseguía conocer tanto aspectos de la evolución de las propias

UCE (papel que desempeñarán en la sociedad española, cambios que afrontarán en su organización y retos que les supondrán las TIC) como de su relación con las universidades tradicionales (ventajas y debilidades frente a ellas y futuras vías de colaboración).

## 2. Método

Se optó por un modelo de investigación basado en obtener y tratar estadísticamente las opiniones de expertos en la materia por ser lo más idóneo para prever la evolución futura de las UCE, debido al carácter emergente de estas instituciones en España y a la práctica ausencia de literatura científica. En concreto, la técnica elegida fue el método Delphi, una técnica de previsión subjetiva válida para obtener informaciones útiles antes situaciones de incertidumbre, como sucede con el objeto de estudio que nos ocupa, y en particular para trazar previsiones de futuro, cuestión a la que se refiere el objetivo de nuestro trabajo. Consiste en un proceso iterativo y sistemático en el que un panel de expertos es interrogado en rondas sucesivas con el fin de obtener una opinión grupal fidedigna. Frente a otras técnicas subjetivas de previsión de naturaleza individual como la encuesta, es una técnica grupal y, al ser los resultados finales fruto de la interacción entre un grupo, esos resultados son superiores a la suma de las aportaciones individuales.

El colectivo de expertos seleccionado para el proceso iterativo fueron los responsables de las UCE, por ser las personas que por su situación y recursos personales podían aportar más información útil para el logro de los objetivos de la investigación; de hecho, son especialistas en el tema y además están activamente implicados en él. Se contactó con ellos y la respuesta obtenida fue altamente satisfactoria; confirmaron su participación inicial en la investigación Marina Lledó (Abertis), Carolina Espuny (Asepeyo), Fernando Gordillo Villafuertes (Aviva), José Luis García Hernández (Enagás), Pablo Fernández-Olano (Endesa), Sergio Larrea (Everis), Juan Ramón García (Ferrovial), Reyes Tello (Fnac), Eduardo García Gerboles (Gamesa), José Ángel Fernández Izard (Gas Natural Fenosa), Almudena Rodríguez Tarodo (Grupo Santander), Carlos Pelegrín Fernández (Orange) y Luis Reina (Red Eléctrica de España). Aunque existían otros potenciales grupos de expertos, se eligió el grupo señalado al tratarse esta investigación de un primer paso en el conocimiento y prospección respecto al objeto de estudio, pudiéndose completar en sucesivas fases con las opiniones de esos y otros grupos de especialistas en función de disponibilidades presupuestarias y técnicas.

La tasa de abandono se situó en torno al 7%; en los trabajos publicados suele estar entre un 20% y un 30% (Landeta, 2002, pág. 122), con lo que no hay peligro de distorsión de los resultados finales. El número de componentes del panel de expertos es científicamente válido porque es casi el doble del umbral mínimo de siete expertos que desde los inicios de la técnica los responsables de la Rand Corporation establecían para garantizar la precisión de la estimación grupal. Además, el método Delphi no exige niveles de representatividad de la muestra, sino de significatividad, lo que queda ampliamente garantizado debido al restringido número de universidades corporativas que existen en España.

Los expertos fueron interrogados mediante cuestionarios electrónicos entre febrero y abril de 2011. El primero (figura 1) se basó en preguntas abiertas y a partir de las contestaciones obtenidas

se extrajeron los ítems que se incorporaron como posibilidades de respuestas cerradas en el cuestionario de la segunda ronda. En el diseño de ese segundo cuestionario se tuvo en cuenta que esas respuestas fueran acordes con el tipo de metodología Delphi utilizado, esto es, que posteriormente pudieran ser sometidas a tratamiento estadístico para extraer una respuesta estadística de grupo. Por ello, se solicitaban valuaciones en una escala de 0 a 5 para facilitar la integración numérica de las respuestas; se prefirió la valoración frente a la jerarquización de los ítems debido a que en la mayor parte de las cuestiones el número de opciones de respuesta era bastante elevado, con lo que era más sencillo para los expertos responder por valoración que por jerarquización.

Figura 1. Cuestionario Delphi utilizado como punto de partida del proceso iterativo.

| <i>Cuestionario 1</i>   |
|---|
| 1. En su opinión ¿cuál es el panel o misión que las UCE desempeñarán en la sociedad española de los próximos diez años? Señale al menos 3 aspectos.             |
| 2. Enumere los 5 principales cambios que en los próximos diez años afrontarán las UCE en su organización interna.   |
| 3. ¿Cuáles son los principales retos que en los próximos diez años implicarán las nuevas tecnologías para las UCE? Indique las 5 que considere más importantes. |
| 4. Mencione 5 de las principales ventajas competitivas que en los próximos diez años tendrán las UCE frente a las universidades tradicionales.                  |
| 5. Enumere 5 de los principales inconvenientes que en los próximos diez años tendrán las UCE frente a las universidades tradicionales.                          |
| 6. Indique las 5 principales vías de colaboración en los próximos diez años entre las UCE y las universidades tradicionales.                                    |

En la segunda ronda no se aportó información estadística a los expertos porque los propios estudiosos del método Delphi suelen considerar que es discutible que eso enriquezca el proceso (Báez y Pérez de Tudela, 2007, pág. 205). Con esta segunda fase se puso fin al proceso iterativo para evitar la desmotivación de los participantes y así poner en riesgo la fiabilidad de los resultados finales; según Landeta (2002, pág. 102), lo habitual en los estudios Delphi es que rara vez se llegue a la tercera ronda, de modo que el criterio de parada fijado es perfectamente válido para garantizar el rigor científico del proceso. Para presentar los resultados del proceso se procedió a la integración de las respuestas recibidas en una estimación grupal, valorando por igual esas respuestas individuales independientemente del experto al que perteneciesen. Al ser valuaciones la mayor parte de las preguntas de la segunda ronda, lo que se hizo fue calcular una medida de tendencia central de los valores de cada ítem en cada una de las preguntas y se reordenaron esos ítems de acuerdo con esos valores centrales obtenidos. La medida de tendencia central utilizada fue la mediana y no la media porque con esta última se daría excesivo peso a las respuestas con valores extremos, corriéndose el riesgo de que se desvirtuase la opinión grupal.

### 3. Resultados

A continuación se sintetizan los principales resultados finales de la investigación, que se especifican con mayor detalle en la información contenida en las tablas. En dichas tablas los ítems se ordenan de mayor a menor consenso, es decir, de mediana superior a mediana inferior y cuando el mismo valor de mediana corresponde a varios ítems, de menor a mayor desviación típica. Los resultados se dividen en dos partes, de acuerdo a los objetivos específicos de nuestra investigación: los referentes a la evolución y retos de futuro de las UCE y los que tienen que ver con su relación futura con las universidades tradicionales.

En cuanto a lo primero, se interrogó a los expertos sobre la misión que desempeñarán las UCE en la sociedad española en los próximos diez años (tabla 1). En primer lugar, se evidencia la relevancia que adquirirán en la gestión del conocimiento, misión que comparten con las universidades tradicionales. De hecho, para los expertos su principal papel será promover y transmitir el conocimiento y cultura corporativos, lo cual aumentará el valor de las empresas, y contribuir al conocimiento global; aunque con menor consenso, también creen que ayudarán a que los directivos de las organizaciones se involucren en la formación de los profesionales o que servirán como soporte para la implantación de estrategias de negocio. En segundo lugar, dan una puntuación destacada a su misión de coordinación de la formación en las empresas para hacerlas más competitivas y también a otras

Tabla 1. UCE: misión en la sociedad española

| Puesto | Ítem   | Mediana | Media | Desv. |
|--------|--|---------|-------|-------|
| 1      | Promover y transmitir el conocimiento y la cultura corporativos                    | 5       | 4,75  | 0,43  |
| 2      | Velar por la generación y transmisión del conocimiento global                      | 5       | 4,58  | 0,64  |
| 3      | Constituir un elemento diferencial para aumentar el valor de las empresas          | 5       | 4,33  | 0,94  |
| 4      | Contribuir a que los directivos se involucren en la formación de los profesionales | 5       | 4,25  | 1,01  |
| 5      | Ser soporte a la implantación de estrategias de negocio                            | 5       | 4,33  | 1,18  |
| 6      | Coordinar la formación de las empresas   | 4,5     | 4,5   | 0,5   |
| 6      | Mejorar la competitividad y productividad de las empresas                          | 4,5     | 4,5   | 0,5   |
| 7      | Ser foro de intercambio de ideas y conocimientos entre empresa y sociedad          | 4,5     | 4,33  | 0,75  |
| 8      | Cubrir necesidades de formación que no satisface la educación tradicional          | 4,5     | 4,33  | 0,85  |
| 9      | Garantizar la cualificación y empleabilidad de los empleados                       | 4       | 4,33  | 0,62  |
| 10     | Fomentar la importancia del aprendizaje continuo                                   | 4       | 4,17  | 0,69  |
| 11     | Gestionar y formar el talento que hay en la sociedad                               | 4       | 3,5   | 0,87  |
| 12     | Focalizar hacia la excelencia a profesionales y directivos de las empresas         | 4       | 4,17  | 0,9   |
| 13     | Incrementar la relación universidad-empresa  | 4       | 4     | 0,91  |
| 14     | Fomentar el I+D en la empresa o en su ámbito sectorial                             | 4       | 3,75  | 0,92  |
| 15     | Ayudar al establecimiento de perfiles y rutas profesionales                        | 4       | 3,42  | 1,11  |
| 16     | Fomentar la formación y selección de personal altamente cualificado                | 3,5     | 3,83  | 0,9   |
| 17     | Contribuir a la innovación y desarrollo económico de la sociedad                   | 3,5     | 3,67  | 0,94  |

Elaboración propia

dos cuestiones relacionadas con su papel en la sociedad: se convertirán en lugar de intercambio de ideas y conocimientos entre las organizaciones y la sociedad y cubrirán las lagunas de la educación tradicional. El resto de aspectos, siendo importantes, son algo menos valorados y siguen estando vinculados a los propios intereses de las empresas; mientras tanto, dan menos relevancia a su papel en la mejora de la sociedad española, pese a que creen que las UCE servirán para potenciar las relaciones entre universidades y empresas.

La juventud de las UCE explica que asuman cambios constantes. En lo referente a su organización para los próximos diez años, estos cambios se enfocarán, según los expertos, principalmente a conseguir alinearlas con los objetivos y estrategias de negocio de las empresas que las impulsan, a mejorar la gestión y difusión del conocimiento interno y sectorial, a adaptar sus estrategias formativas a las TIC y a mejorar sus plantillas docentes. De igual modo, será esencial implementar sistemas para una mejor medición de su eficiencia y convertirlas en herramientas de comunicación e imagen de marca de las empresas; algunos expertos apuntan también hacia la necesidad de superar su escasez de recursos, pero el disenso es bastante elevado. Aunque con una puntuación sensiblemente inferior, en

Tabla 2. UCE: cambios en su organización interna

| Puesto | Ítem  | Mediana | Media | Desv. |
|--------|---|---------|-------|-------|
| 1      | Total alineamiento con la estrategia y objetivos de la organización   | 5       | 4,75  | 0,43  |
| 2      | Profundización en la gestión y difusión del conocimiento interno y sectorial  | 5       | 4,67  | 0,62  |
| 3      | Adaptación a nuevas formas de aprendizaje que implican las TIC y el mundo 2.0   | 5       | 4,33  | 0,85  |
| 4      | Personal docente de la empresa mejor cualificado  | 5       | 4,33  | 0,94  |
| 5      | Mejor medición de su eficacia y eficiencia  | 4,5     | 4,42  | 0,64  |
| 6      | Convertirse en importantes instrumentos de comunicación de las organizaciones   | 4,5     | 4,25  | 0,83  |
| 7      | Superar la escasez de recursos y una visión demasiado cortoplacista   | 4,5     | 3,92  | 1,26  |
| 8      | Incrementar su capacidad para captar y retener el talento   | 4       | 4,33  | 0,62  |
| 9      | Dimensión más multinacional, al igual que la de las empresas que las impulsan   | 4       | 4,25  | 0,72  |
| 10     | Gestión de la globalidad del proyecto desde dentro de la empresa  | 4       | 3,92  | 0,76  |
| 10     | Necesidad de alianzas con universidades tradicionales   | 4       | 4,08  | 0,76  |
| 11     | Mayor internacionalización de sus modelos, plantillas u órganos de dirección  | 4       | 4,17  | 0,8   |
| 12     | Ser más flexibles y permeables a las tendencias externas  | 4       | 4     | 0,82  |
| 13     | Ir más allá de su dimensión virtual y contar con más espacios formativos físicos  | 4       | 3,67  | 0,94  |
| 14     | Formación con un grado mayor de especialización   | 4       | 4,08  | 0,95  |
| 15     | Mejora de sus instalaciones tecnológicas y medios didácticos  | 4       | 3,92  | 1,04  |
| 16     | Contar con un órgano rector compuesto por miembros del negocio  | 4       | 4     | 1,08  |
| 17     | Mayor integración con otros procesos de RR.HH., llegando a absorber las áreas de formación e incluso la gestión de RR.HH. | 4       | 3,5   | 1,12  |
| 18     | Incremento y consolidación de la formación virtual  | 4       | 3,75  | 1,16  |
| 19     | Apertura a colectivos externos, yendo más allá de empleados o directivos  | 4       | 3,58  | 1,19  |
| 20     | Colaboración externa de expertos y estructuras de personal más ligeras  | 3,5     | 3,75  | 1,01  |
| 21     | Diseño e implantación de titulaciones regladas  | 3       | 3,17  | 1,21  |

Elaboración propia



la tabla II se recogen otros importantes cambios que asumirán las UCE, como optimizar su capacidad para gestionar el talento social, una mayor internacionalización o el establecimiento de acuerdos con universidades tradicionales; además, se constata la coexistencia futura de la formación presencial y virtual, dado que los expertos subrayan la importancia de contar con espacios formativos físicos y el consenso es menor cuando se refieren a la necesidad de incrementar y consolidar la formación virtual. Finalmente, cabe destacar dos datos significativos: se valora como una tendencia bastante importante la apertura de las UCE a colectivos externos, si bien el disenso es bastante elevado; y parece que entre los cambios a corto plazo no será relevante la creación de titulaciones regladas.

Como se deduce de la tabla anterior, es indudable que las TIC implicarán nuevos retos para las UCE. Según los resultados de nuestro estudio, los principales serán: de cara al alumno, potenciar el aprendizaje colaborativo y apoyado en recursos 2.0, mejorar las plataformas de *e-learning* y diseñar herramientas para evaluar el impacto de los programas de formación; de cara a la empresa, identificar

Tabla 3. UCE: retos frente a las tic

| Puesto | Ítem  | Mediana | Media | Desv. |
|--------|---|---------|-------|-------|
| 1      | Más aprendizaje colaborativo gracias al uso de recursos 2.0   | 5       | 4,58  | 0,49  |
| 2      | Identificar las fuentes de conocimiento interno y gestionarlo y distribuirlo  | 5       | 4,58  | 0,64  |
| 3      | Utilizar plataformas de <i>e-learning</i> potentes, flexibles e intuitivas  | 5       | 4,58  | 0,76  |
| 4      | Diseñar herramientas que midan el impacto de los programas de formación   | 4,5     | 4,42  | 0,64  |
| 5      | Adaptar los programas formativos a las demandas de los alumnos  | 4       | 4     | 0,58  |
| 6      | Comunicación más directa y bidireccional con el alumno  | 4       | 4,33  | 0,62  |
| 6      | Incorporación de elementos innovadores y creativos en los procesos formativos   | 4       | 4,33  | 0,62  |
| 7      | Mayor flexibilidad y rapidez de respuesta ante los cambios  | 4       | 4,25  | 0,72  |
| 8      | Mejora de las herramientas de formación presencial  | 4       | 3,75  | 0,83  |
| 9      | Actualizar constantemente los contenidos de los programas formativos  | 4       | 4,08  | 0,86  |
| 10     | Intensificar la formación virtual como complemento a la presencial  | 4       | 4     | 0,91  |
| 10     | Normalización de los estándares de los objetos formativos (v.gr.,SCORM)   | 4       | 4     | 0,91  |
| 11     | Disponer de herramientas más actualizadas para un plantilla más tecnologizada   | 4       | 3,67  | 1,03  |
| 12     | Adaptar los contenidos a cada área geográfica en la que la empresa opera  | 4       | 3,83  | 1,07  |
| 13     | Mayor formación e involucración de los profesores en el mundo TIC   | 4       | 3,67  | 1,11  |
| 14     | Disponer de redes de banda ancha capaces de soportar altos volúmenes de datos   | 4       | 3,5   | 1,12  |
| 15     | Mayor y mejor explotación de nuevos canales de distribución: móviles, tabletas...   | 4       | 3,83  | 1,21  |
| 16     | Mejor conocimiento de las TIC y su aplicación a los modelos de enseñanza-aprendizaje, fomentando el aprendizaje autónomo e informal | 4       | 3,67  | 1,25  |
| 17     | Promover la superación de resistencias hacia las TIC de diferentes áreas de las empresas, en especial de RR.HH.                     | 4       | 3,58  | 1,26  |
| 18     | Mejora de los sistemas de información para cada área de la UC y su integración con el resto de sistemas de la compañía              | 4       | 3,58  | 1,32  |
| 19     | Aprovechar las potencialidades del <i>cloud computing</i>   | 3,5     | 3,75  | 1,01  |
| 20     | Contribuir a la actualización tecnológica de los empleados de mayor edad  | 3       | 3,42  | 0,76  |

Elaboración propia

y gestionar las fuentes de conocimiento interno y sectorial. En segundo lugar, los expertos también consideran bastante importantes otras cuestiones que se detallan en la tabla III y que tiene que ver, sobre todo, con una mejor comunicación con el alumno y un mejor aprovechamiento del *feedback*, una mayor actualización, innovación y flexibilidad en los procesos formativos y en general una mejora tanto de la formación presencial como en línea, que como vimos coexistirán.

Además de conocer las tendencias de futuro de las UCE, otro de los objetivos de esta investigación era realizar una aproximación prospectiva a sus relaciones con las universidades tradicionales; prueba de la importancia de esas relaciones es que en los resultados analizados hasta el momento se apela de forma reiterada a la necesidad de vínculos entre ambas instituciones.

Se interrogó a los expertos sobre las principales ventajas competitivas que en los próximos diez años tendrán las UCE frente a las universidades tradicionales y uno de los ítems más valorados es el de que ambas instituciones no competirán, sino que se complementarán; el 75% otorgó la máxima calificación a este ítem. Pese a ello, inciden en diferentes ventajas, que se recogen en la tabla IV. Las principales son que las UCE están más orientadas a la realidad empresarial debido a la implicación de las empresas y sus directivos en ellas, son útiles para un fin interno como es la motivación de los empleados, se basan en una formación más práctica y permiten una mayor personalización de los itinerarios formativos. Con algo menos de puntuación señalan las siguientes ventajas que también

Tabla 4. UCE: ventajas frente a las universidades tradicionales

| Puesto | Ítem   | Mediana | Media | Desv. |
|--------|--|---------|-------|-------|
| 1      | Orientadas a la realidad de las empresas, sus necesidades y objetivos            | 5       | 4,83  | 0,37  |
| 2      | Utilidad para promover la motivación de los empleados                            | 5       | 4,58  | 0,49  |
| 3      | Formación más práctica y aplicable   | 5       | 4,67  | 0,62  |
| 4      | Universidades tradicionales y UCE no compiten, se complementan                   | 5       | 4,58  | 0,86  |
| 5      | Personalización de itinerarios formativos  | 4,5     | 4,5   | 0,5   |
| 6      | Implicación de la alta dirección en sus estrategias y programas                  | 4,5     | 4,33  | 0,75  |
| 7      | Naturaleza proactiva, frente a la reactividad de las universidades tradicionales | 4       | 4,25  | 0,6   |
| 8      | Mayor internacionalización   | 4       | 4     | 0,71  |
| 9      | Mayor flexibilidad, actualización y adaptación a los cambios                     | 4       | 4,25  | 0,72  |
| 9      | Mayor potencial como <i>think tank</i>   | 4       | 4,25  | 0,72  |
| 10     | Mayor garantía de empleabilidad  | 4       | 4,08  | 0,76  |
| 11     | Formación más centrada en habilidades y competencias                             | 4       | 3,92  | 0,86  |
| 12     | Garantía de calidad del proceso formativo mediante evaluaciones periódicas       | 4       | 3,75  | 0,92  |
| 13     | Imagen más atractiva para alumnos y docentes                                     | 4       | 3,5   | 0,96  |
| 14     | Capacidad para medir el impacto del aprendizaje                                  | 4       | 3,92  | 1,04  |
| 15     | Más informatizadas y con mejor uso de las TIC                                    | 3,5     | 3,58  | 0,86  |
| 16     | Retorno de inversión en I+D+I a más corto plazo                                  | 3,5     | 3,58  | 1,04  |
| 17     | Costes más bajos y mejor optimización de los recursos                            | 3,5     | 3,33  | 1,31  |
| 18     | Disponibilidad los 365 días del año  | 3       | 2,83  | 1,07  |
| 19     | Portafolio de servicios más amplio, no sólo el formativo                         | 3       | 3,33  | 1,25  |

Elaboración propia

creen relevantes: naturaleza proactiva, mayor internacionalización, mayor flexibilidad y adaptación a los cambios, mayor potencial como laboratorio de ideas, mayor empleabilidad o formación más centrada en habilidades y competencias, entre otras.

En cuanto a las debilidades de las UCE frente a las universidades tradicionales (tabla V), el consenso obtenido y las valoraciones de los expertos son muy inferiores, lo que puede deberse a dos cosas: o bien en algunos casos a una carencia de autocrítica o bien a la disparidad de modelos de UCE, lo que haría difícil concretar inconvenientes comunes. Se podría concluir lo primero si tenemos en cuenta que la opinión de que ambas instituciones no compiten sigue siendo la más valorada, pero el grado de disenso es muy superior al de la pregunta anterior, con lo cual se podría interpretar la alta valoración de esta opinión como un escudo para evitar exponer críticamente las carencias de las UCE por parte de algunos de los expertos. En la misma línea, es también significativo que los expertos achaquen en parte a la universidad tradicional el que consideran segundo inconveniente más importante de las UCE: la falta de tradición en España de la colaboración entre universidad y empresa. Con una puntuación numérica bastante discreta y grados de disenso progresivamente

Tabla 5. UCE: inconvenientes frente a las universidades tradicionales

| <i>Puesto</i> | <i>Ítem</i>  | <i>Mediana</i> | <i>Media</i> | <i>Desv.</i> |
|---------------|--|----------------|--------------|--------------|
| 1             | Universidades tradicionales y UCE no compiten, se complementan                                       | 5              | 4,17         | 1,34         |
| 2             | Falta de tradición en España de la colaboración entre universidad y empresa                          | 3,5            | 3,67         | 1,18         |
| 3             | Conocimiento especializado, frente al general de las universidades tradicionales                     | 3              | 3            | 0,91         |
| 4             | Demasiada vinculación a la proactividad  | 3              | 2,67         | 0,94         |
| 5             | Menor visibilidad y reconocimiento social  | 3              | 2,58         | 0,95         |
| 6             | Instalaciones e infraestructuras más limitadas   | 3              | 2,92         | 1,04         |
| 7             | Limitación en el número de horas formativas y planes de formación a más corto plazo                  | 3              | 2,67         | 1,11         |
| 8             | Presupuestos limitados   | 3              | 3            | 1,15         |
| 9             | Escaso compromiso de los alumnos   | 3              | 2,58         | 1,19         |
| 9             | Falta de recursos humanos por estar las plantillas muy optimizadas                                   | 3              | 2,5          | 1,19         |
| 10            | Mayores dificultades en la evaluación y medición del aprendizaje                                     | 3              | 2,83         | 1,21         |
| 11            | Búsqueda del ROI en la formación y priorización de objetivos laborales frente a formativos           | 3              | 3,33         | 1,25         |
| 12            | Insuficiente apoyo por parte de la alta dirección  | 3              | 2,75         | 1,36         |
| 12            | Restringido ámbito de actuación, casi siempre circunscrito a los empleados                           | 3              | 2,75         | 1,36         |
| 13            | Mayores dificultades para investigar, en especial investigación útil para el progreso de la sociedad | 3              | 2,83         | 1,4          |
| 14            | No homologación o certificación externa de los programas formativos                                  | 2,5            | 2,83         | 1,14         |
| 15            | El propio término de «universidad», visto con recelo por las universidades                           | 2,5            | 2,58         | 1,44         |
| 16            | Modelos formativos demasiado informales  | 2              | 2,08         | 0,76         |
| 17            | Ausencia de colaboración entre las UCE, con el riesgo de duplicar esfuerzos                          | 2              | 2,33         | 1,84         |
| 18            | Excesiva rotación en los profesionales que participan en las UCE                                     | 1              | 1,58         | 1,04         |

Elaboración propia

elevados, otros inconvenientes de las UCE en los próximos diez años son su naturaleza especializada, su excesiva vinculación a la proactividad y su menor reconocimiento social, seguidos de otros como presupuestos e infraestructuras más limitados, visión más cortoplacista, escaso compromiso de los alumnos o insuficientes recursos humanos.

Teniendo en cuenta alguna de estas últimas debilidades de las UCE, los expertos piensan que la principal vía de colaboración entre esta institución y las universidades tradicionales es la participación del personal docente de estas últimas en sus programas formativos; también creen que será importante la participación de profesores de las UCE en la docencia universitaria, aunque le dan algo menos de relevancia. Defienden, asimismo, que las UCE supondrán un complemento ideal a la formación universitaria, tanto por ser una formación más práctica y vinculada a la realidad empresarial como por ser una formación más permanente y que cubrirá las lagunas de la formación universitaria previa a la inserción laboral. En la tabla VI se especifican otras vías de colaboración; por este orden: uso compartido de infraestructuras, programas conjuntos para permitir una mayor empleabilidad de los universitarios, proyectos conjuntos de I+D+I, canales de comunicación y órganos de gestión compartidos, titulaciones conjuntas, programas de prácticas empresariales o esfuerzos conjuntos en el diseño de herramientas y programas de formación innovadores principalmente vinculados a las TIC.

Tabla 6. UCE: vías de colaboración con las universidades tradicionales

| Puesto | Ítem  | Mediana | Media | Desv. |
|--------|---|---------|-------|-------|
| 1      | Participación de profesores universitarios en programas formativos de las UCE   | 5       | 4,58  | 0,49  |
| 2      | Complemento de la formación general de las universidades tradicionales con otra más práctica, especializada y vinculada a la realidad empresarial | 4,5     | 4,42  | 0,64  |
| 3      | Complemento de la formación universitaria previa a la inserción laboral con otra que supere sus carencias y se conciba como formación permanente  | 4       | 4,25  | 0,6   |
| 4      | Uso compartido de instalaciones e infraestructuras  | 4       | 3,92  | 0,64  |
| 5      | Colaboración para permitir una mayor empleabilidad de los estudiantes   | 4       | 4,17  | 0,69  |
| 5      | Participación de docentes de las UCE en programas formativos de las universidades tradicionales   | 4       | 4,17  | 0,69  |
| 6      | Desarrollo de proyectos y líneas de I+D+I conjuntos, alineados con los objetivos estratégicos de las empresas                                     | 4       | 4,25  | 0,72  |
| 7      | Establecimiento de canales formales de comunicación y órganos con representantes de ambas instituciones   | 4       | 3,67  | 0,75  |
| 8      | Desarrollo de titulaciones y programas formativos conjuntos y homologables, en especial de posgrado   | 4       | 4,17  | 0,8   |
| 8      | Fomento de los programas de prácticas en empresas para los universitarios   | 4       | 4,17  | 0,8   |
| 9      | Esfuerzos conjuntos para el diseño y desarrollo de nuevas herramientas didácticas, en particular vinculadas a las TIC                             | 4       | 3,75  | 0,92  |
| 10     | Implementación de proyectos conjuntos de formación virtual  | 4       | 3,67  | 1,03  |
| 11     | Creación de cátedras de investigación conjuntas   | 4       | 3,83  | 1,14  |
| 12     | Subvenciones y ayudas gubernamentales compartidas   | 3       | 3,25  | 0,83  |
| 13     | Apoyo tecnológico desde las UCE a las universidades tradicionales   | 3       | 3,17  | 1,07  |

Elaboración propia

## 4. Conclusiones

Para no ser excesivamente reiterativos con los resultados expuestos, aprovecharemos este espacio para plantear algunas cuestiones para el debate a raíz de esos resultados. La investigación realizada ha arrojado información inédita respecto a los dos objetivos que se perseguían: el futuro de las UCE y de sus relaciones con las universidades tradicionales; información que creemos útil para éstas últimas porque las UCE podrían estar asumiendo algunas funciones que les correspondían.

Se puede concluir que las UCE serán, cada vez más, instrumentos de comunicación de las empresas y de gestión de la formación y el conocimiento en la sociedad española; no en vano sus directivos consideran que cubrirán lagunas de la educación tradicional. Si bien es cierto que se enfocarán sobre todo al conocimiento interno de las empresas, la actual relevancia de las empresas como agentes sociales explicará su papel creciente en la gestión del conocimiento global. El ámbito de la educación superior es cada vez más diverso y las UCE son instituciones emergentes, superada la etapa en que la universidad ostentaba el monopolio del conocimiento en la sociedad. Según nuestra investigación, estas instituciones serán complemento de las universidades tradicionales y no tanto competencia directa; por ello, el futuro pasará por mayores vínculos entre las UCE y las universidades tradicionales, compartiendo personal docente, infraestructuras, programas formativos o acciones de I+D+I.

Aunque compartan algunos fines, ambas instituciones seguirán conservando diferencias. Las UCE serán herramientas alineadas con los objetivos estratégicos de las empresas y estarán más alejadas de la función social que cumple la universidad. Serán más flexibles y buscarán más la formación en competencias laborales, con especial orientación hacia el conocimiento técnico. Como contrapartida, seguirán teniendo menor reconocimiento social y deberán superar algunas cuestiones como su excesiva especialización y proactividad, su visión cortoplacista o sus limitados recursos, aunque los expertos consultados no comparten en todo caso estas limitaciones.

Algunos resultados obtenidos contradicen lo recogido en algunos de los trabajos publicados sobre universidades corporativas porque esos trabajos suelen referirse a la realidad anglosajona. Por ejemplo, en España los expertos tienen opiniones muy dispares respecto a que en el futuro próximo las UCE tengan más dificultades para investigar que las universidades tradicionales, tiendan a implantar titulaciones homologadas o se abran a colectivos externos, por tanto compitiendo directamente con la educación tradicional.

Estas disparidades también pueden ser debidas a la diversidad de modelos de UCE, lo que pudiera haber llevado a los expertos a dar una opinión condicionada por las peculiaridades de la institución que dirigen. Asimismo, evidencian la necesidad de seguir profundizando en la investigación científica de este ámbito. Nuestro estudio tiene un carácter exploratorio y somos conscientes de tener que matizar sus datos con nuevas investigaciones. Además, aunque el panel de expertos participantes es significativo desde la óptica de la técnica Delphi, dada la diversidad de modelos de UCE que existen sería conveniente en próximos estudios concitar mayor participación para aportar resultados que complementen los obtenidos.

## Bibliografía

- ALLEN, Mark (ed.) (2002). *Corporate university handbook. Designing, managing and growing a successful program*. Nueva York: American Management Association. 282 págs.
- ALLEN, Mark (ed.) (2007). *The next generation of corporate universities. Innovative approaches for developing people and expanding organizational capabilities*. San Francisco: Pfeiffer. 418 págs.
- ALSTETE, Jeffrey (2008). «The next generation of corporate universities». *Review of Higher Education*. Vol. 31, nº 4, págs. 505-506.  
<<http://dx.doi.org/10.1353/rhe.0.0020>>
- BÁEZ, Juan (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic. 399 págs.
- COROMINAS SUBIAS, Albert; SACRISTÁN ADINOLFI, Vera (2011). «Las encrucijadas estratégicas de la universidad pública española». *Revista de Educación*. N.º 355, págs. 57-81. [artículo en línea] [fecha de consulta: 01/12/2011]  
<[http://www.revistaeducacion.mec.es/re355/re355\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re355/re355_03.pdf)>
- DEALTRY, Richard (2010). *Corporate universities. Developing strategic best practices for growth and development*. Birmingham: DSA Publications. 187 págs.
- ELTON, Lewis (2002). «Universities and corporate universities». *British Journal of Educational Technology*. Vol. 33, nº 1, pág. 113.
- GARCÍA GARRIDO, José Luis (2009). «Futuro de la universidad o universidad del futuro». *Fuentes. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*. N.º 9, págs. 9-25. [artículo en línea] [fecha de consulta: 24/01/2010]  
<[http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados\\_revista/pdf/firma/spmnmbbi.pdf](http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/firma/spmnmbbi.pdf)>
- GRENZER, Jeffrey (2006). *Developing and implementing a corporate university*. Massachusetts: HRD Press. 278 págs.
- HEINZ (2001). «Corporate universities». *IEEE Transactions on Engineering Management*. Vol. 27, nº 1, págs. 112-113.  
<<http://dx.doi.org/10.1109/TEM.2001.913173>>
- HUISMAN, Jeroen (2002). «Universities and corporate universities». *Studies in Higher Education*. Vol. 27, nº 1, págs. 123-124.
- JARVIS, Peter (2001). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid: Narcea. 181 págs.
- LANDETA, Jon (2002). *El método Delphi. Una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel. 224 págs.
- MEISTER, Jeanne (1998). *Corporate universities. Lessons in building a world-class work force*. Nueva York: McGraw-Hill. 297 págs.
- PATON, Rob; PETERS, Geoff; STOREY, John; TAYLOR, Scott. (2005). *Handbook of corporate university development. Managing strategic learning initiatives in public and private domains*. Aldershot: Gower Publishing. 290 págs.
- PEREYRA, Miguel Ángel; LUZÓN, Antonio; SEVILLA, Diego (2006). «Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista Española de Educación Comparada*. N.º 12, págs. 113-143. [artículo en línea] [fecha de consulta: 23/09/2010]  
<<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1204.pdf>>

- RAMÍREZ CORTES, Juan Pablo (2008). «Instrumentos para la construcción de un modelo de formación virtual corporativa». En: «Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5, n.º 2, págs. 50-59. UOC [Fecha de consulta: 10/12/2010].  
<<http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/ramirez.pdf>>
- RENAUD-COULON, Annick (2008). *Corporate Universities: a lever of corporate responsibility*. París: GlobalCCU Publisher. 223 págs.
- RUIZ GARCÍA, Jesús; MIÑARRO CHAO, Alberto; SANHAJI BEYOUNES, Boutaina; SANCHÍS CHORDÁ, Óscar; MIRANDA OLIVER, Cristina (2010). «Diseño e implantación de universidades corporativas como modelo para la gestión de la formación en empresas y organizaciones del siglo XXI». *Estudios Financieros. Revista de Trabajo y Seguridad Social*. N.º 329-330, págs. 203-256.
- SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006). «La mercantilización de la educación como escenario mundial del Espacio Europeo de Educación Superior». *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*. N.º 9, págs. 57-76. [artículo en línea] [fecha de consulta: 15/02/2009]  
<<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/09-03.pdf>>
- WALTUCK, Bruce (2003). «Strategic learning: Corporate universities and organizational improvement». En: *American Society for Quality. Proceedings of ASQ's 57th Annual Quality Congress. Expanding horizon: global, personal, tools, networking, solutions*. Wisconsin: American Society for Quality, págs. 195-197.
- WHEELER, Kevin; CLEEG, Eileen (2005). *The corporate university workbook. Launching the 21st century learning organization*. San Francisco: Pfeiffer. 258 págs.

## Sobre los autores

*Dr. Antonio J. Baladrón Pazos*

[antonio.baladron@urjc.es](mailto:antonio.baladron@urjc.es)

Profesor contratado doctor del Departamento de CC. de la Comunicación I de la Universidad Rey Juan Carlos

Antonio J. Baladrón Pazos es doctor en Publicidad y Relaciones Públicas y profesor contratado doctor de esta especialidad en el Departamento de Ciencias de la Comunicación I de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Licenciado en Periodismo y en Publicidad y Relaciones Públicas. Ha recibido el premio extraordinario de doctorado de la Universidad de Vigo y el premio a la Investigación sobre Comunicación de Masas del Consell de l'Audiovisual de Catalunya. También ha sido docente en la Universidad Pontificia de Salamanca, la Universidad Católica San Antonio y la Universidad de Málaga. Además ha participado en actividades académicas y como profesor invitado en diferentes universidades extranjeras: Universidade de Coimbra (Portugal), Università degli Studi di Sassari (Italia), Wrocław University (Polonia), Universidad de Antioquia (Colombia), Pontificia Universidade Católica de São Paulo (Brasil) y Universidad Autónoma de Yucatán (México). Actualmente participa en varios proyectos de I+D financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación y por la Comunidad de Madrid.

Universidad Rey Juan Carlos  
Edificio Departamental I (despacho 035)  
Camino del molino s/n  
28943 Fuenlabrada (Madrid)  
España



*Dra. Beatriz Correyero Ruiz*

bcorreyero@pdi.ucam.edu

Profesora contratada doctora y subdirectora del Departamento de Periodismo de la Universidad Católica San Antonio

Beatriz Correyero Ruiz es doctora en Periodismo por la Universidad Complutense de Madrid. Desde 2008 es Subdirectora del Área de Periodismo de la UCAM y como tal ha colaborado en los procesos de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de los Grado de las titulaciones en Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual. Hace ocho años que imparte la asignatura de "Información en radio" y desde el curso 2011-2012 es también profesora de "Taller de Periodismo multimedia" y responsable de la asignatura de "Practicum". Ha publicado diversos artículos y capítulos de libros sobre innovación docente en comunicación y ha participado también con comunicaciones en diversos congresos sobre la innovación educativa en comunicación. Actualmente es asesora de la revista *Sphera Publica* y miembro del Grupo de Investigación en «Digitalac» de la UCAM.

Universidad Católica San Antonio

Departamento de Periodismo. Facultad de CC. Sociales y Comunicación

Campus de los Jerónimos s/n

30107 Guadalupe (Murcia)

España



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>