

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



“LA SATISFACCIÓN DEL PARTICIPANTE EN LOS
PROGRAMAS DE EDUCACIÓN CONTINUA EN LA ESCUELA
DE DIETÉTICA Y NUTRICIÓN DEL ISSSTE”

ESTUDIO DE CASO

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN

Presenta

LAURA LETICIA BUEN ABAD ESLAVA

Director: Dr. Jorge Martínez Sánchez

Lectores: Mtro. Carlos Muñoz Izquierdo

Dra. Mercedes De Agüero Servin

México DF

2009

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1.	LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	1
2.	ORÍGENES Y CONCEPTO DE EDUCACIÓN CONTINUA EN MÉXICO	7
3.	LA EDUCACIÓN CONTINUA EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI	12
4.	LA EDUCACIÓN CONTINUA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	22
5.	LA EDUCACIÓN CONTINUA EN NUTRICIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	34
6.	METODOLOGÍA	37
7.	RESULTADOS	58
8.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	86
8.1	Discusión de resultados	86
8.2	Conclusiones	92
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	95
10.	ANEXOS	101
10.1	Anexo 1	102

INTRODUCCIÓN

La Escuela de Dietética y Nutrición es un órgano administrativamente desconcentrado del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE). La principal actividad que desarrolla es la impartición de un programa de educación superior con grado de licenciatura en el campo de la Nutriología. Sin embargo, también dentro de los objetivos de la escuela, (Reglamento Interno de la EFN, 2009, p.) aparece el de ofrecer un programa de educación continua para los egresados de la propia institución y de otras instituciones públicas o privadas. Esta actividad se ha realizado a lo largo de los últimos quince años.

La capacidad máxima que puede absorber la Escuela, por el tamaño de sus instalaciones en cuanto a número de participantes al año es de 270 participantes, asumiendo que cada año el programa de educación continua ofrece 8 cursos de 30 horas y un diplomado de 120 horas. En algunas ocasiones no se han podido cumplir estos objetivos de formación por no contar con el mínimo de participantes que se requiera para abrir el curso, que es de 10 participantes por curso. Además el promedio anual de participantes durante los años 2006 a 2008 fue de 169. A partir de esta situación surge la pregunta de ¿Qué opinión tienen los participantes y los que ya no lo son, de la educación continua que se ofrece en la Escuela? ¿Lo que se hace, del modo que se hace satisface sus expectativas? ¿Cómo mejorarlo para ser más exitosos? ¿Cómo lograr atraer a más nutriólogos o dietistas a participar en los programas que la Escuela ofrece?

Hasta ahora no se ha hecho una descripción sistemática del trabajo que se hace; se desconocen los motivos por los que se participa, se desconoce qué impacto tiene el proceso

educativo en la apreciación de los participantes y también se desconoce qué aspectos del trabajo de educación continua satisfacen las expectativas de los participantes.

Así pues, este trabajo pretende aportar conocimiento acerca del proceso de educación continua en Nutrición en la EDN, con la finalidad de ofrecer a los usuarios programas que atiendan sus expectativas, y por tanto, se logre una mayor satisfacción del participante, es decir, sea exitoso el esfuerzo que se realiza en esta materia. Es claro que la satisfacción del participante es sólo uno de los factores que componen un proceso evaluativo, pero en este primer acercamiento al caso se decidió abordar el fenómeno desde la perspectiva de los resultados y dentro de ellos, la percepción que tienen los participantes de la satisfacción de sus expectativas.

Como resultados del estudio se encontró que la educación continua, tal como se lleva a cabo actualmente, sí satisface las expectativas de los participantes. Los componentes estudiados, que fueron el desempeño docente, el programa de los eventos, la logística y los resultados fueron, en conjunto, bien valorados por la población participante.

1. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación, definida como un “enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto” (Stufflebeam, D. y Shinkfield, A.1987, p. 19) supone la apreciación de un fenómeno educativo con la característica de que debe ser sistematizado, con procedimientos científicos para obtener información fidedigna e imparcial.

Existen diferentes fuentes de criterios para evaluar un programa, según Stufflebeam, D. y Shinkfield, A, serían los siguientes:

1. Las distintas expectativas de los clientes
2. El mérito o excelencia del servicio en cuestión, y
3. Hasta qué punto el servicio es necesario.

Sin embargo, una evaluación se hace con ciertos fines más allá del solo conocimiento, pues habrá que transformar los resultados en información operativa para mejorar el servicio que ya se está ofreciendo.

En sentido estricto la evaluación y la investigación son actividades distintas, según lo conceptualizado, entre otros autores, por Stufflebeam, D. y Shinkfield, A.. En opinión de éstos últimos se establece que la evaluación se dedica a considerar los criterios que se utilizan en la determinación de un juicio de valor, mientras que la investigación limita el estudio a la relación entre ciertas variables que tienen un interés teórico. (Stufflebeam, D. y Shinkfield, A.1987, p. 23)

Los propósitos de la evaluación son diversos, entre ellos están, siguiendo a los mismos autores: describir si los objetivos han sido alcanzados, determinar las razones de éxito y

fracaso, establecer las bases para el uso de alternativas que mejoren los resultados, y redefinir los medios para alcanzar los objetivos.

Dentro de estos propósitos en este trabajo se decidió utilizar a la satisfacción del participante como el primer acercamiento a una valoración del trabajo que se realiza en educación continua en la Escuela de Dietética y Nutrición (EDN) del ISSSTE; se pretende responder a una pregunta más amplia: ¿Qué opinión tiene el participante acerca de los diversos componentes de la educación continua en nutrición en la EDN? ¿Qué opina del trabajo docente, de los programas académicos, de la organización del programa? ¿Qué opina de los resultados de su participación en el proceso?

El estudio de la satisfacción del usuario o participante se considera válida y por supuesto no exhaustiva, como postura para la evaluación, que por otro lado no es única, según se reporta en la literatura (Marzo, M., Pedraja, M. y Rivera, P., 2004) (Elliot, K. y Healy, M. 2001) (Duque, D., 2009). Se establece una base de la que partir, por un lado para sistematizar el trabajo y por otra para profundizar en la evaluación de los aspectos que el participante juzgue como insatisfactorios. Lo que pretende este estudio es conocer y documentar la perspectiva de uno de los factores esenciales del proceso educativo: el educando. Que esto no permite juzgar el proceso en su total complejidad, es a todas luces claro, sin embargo el conocimiento se genera elemento por elemento y queda como reto y posibilidad el estudio de los demás componentes.

Cualquier proceso educativo busca satisfacer las expectativas de quienes participan, de los usuarios del servicio. Se establecen objetivos y modos de cumplirlos. Estos objetivos y metodologías de trabajo pueden ser consideradas buenas, malas, suficientes, insuficientes o hasta indeseables, y según Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987, p. 115), esta situación a

la que se puede asignar algún tipo de valor corresponde a un estudio evaluativo. Aquí se trata de identificar qué valor le asigna el participante a los elementos que componen el proceso educativo en cuestión.

Siguiendo a Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987, p. 175) “No podemos estar seguros que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a las que presuntamente sirven”.

Continuando con las características del proceso de evaluación, Ruiz, M. (1996, p. 18) afirma que la evaluación es esencialmente distinta de la sola medición. Las diferencia entre una y otra, serían como se presenta a continuación:

MEDICIÓN	EVALUACIÓN
Es un juicio de valor absoluto	Es un juicio de valor relativo
Es un momento, no un proceso	Es un proceder cambiante y dinámico
Está subsumida en la evaluación	Es mayor que la medición
La medición no implica evaluación	Evaluar implica entre otras cosas medir
Constituye sólo un medio para valorar	La evaluación es la misma valoración
Es sólo una obtención de datos	Compara datos con unos resultados previstos

Modificado de Ruiz, M., 1996, p. 18

Siguiendo a la misma autora (Ruiz, M., 1996, p. 21) se plantea una tipología de la evaluación que gira en torno a cuatro criterios, según se observa a continuación:

Por su finalidad o función	Formativa Sumativa
Por su extensión	Global Parcial
Por los agentes evaluadores	Interna Autoevaluación Heteroevaluación Coevaluación Externa
Por su momento de aplicación	Inicial Procesual Final

Eisner (citado por Ruiz, J. 1996 p.23) por su parte define a la “Evaluación educativa como un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas está contribuyendo a conseguir los fines valiosos o si es antitético a estos fines. Que hay diferentes versiones de lo valioso es indudablemente verdad” De aquí que también el seleccionar lo evaluable complejiza considerablemente el proceso de evaluación.

La investigación evaluativa constituye un método concreto de evaluación. La evaluación, en su forma de investigación establece criterios claros y específicos para el éxito, reúne información sistematizada que traduce a expresiones cuantitativas y finalmente saca conclusiones acerca de la eficacia, el valor o el éxito del fenómeno estudiado. (Hernández, J. y Martínez, P. 1996, p. 4)

Nirimberg (2000, p. 132) plantea tres criterios de clasificación de las evaluaciones desde la perspectiva de qué se pretende evaluar.

El primer criterio se basa en el qué de las etapas del programa o proyecto. Una primera etapa sería el diseño y conceptualización, una segunda de desarrollo o implementación y en tercer lugar el de resultados.

Un segundo criterio, es con respecto al cuándo de la evaluación. Dentro de este criterio se ubican las “evaluaciones de insumos, procesos y resultados o efectos y también las evaluaciones de procesos e impactos”.

El tercer criterio hace referencia a las características del programa como puede ser la pertinencia, la eficacia, la efectividad, etc.

Evaluación interna por medio de estudios de caso.

Ruiz, J. (1996, p.157) plantea que el estudio de casos puede plantearse objetivos como los siguientes:

- a) Describir y analizar situaciones únicas o particulares.
- b) Generar hipótesis que constatar posteriormente en otros estudios más rigurosos.
- c) Adquirir conocimiento
- d) Diagnosticar una situación para orientar, llevar a cabo un asesoramiento, recuperación, acción terapéutica, etc.

El estudio de casos, siguiendo a Ruiz, tiene las siguientes características:

- a) Excluye la aplicabilidad de la experimentación.
- b) Se apoya en la creencia de que la innovación educativa es una realidad social compleja.

- c) Es de carácter descriptivo pero implica también la interpretación de los hechos. Sin embargo, no hay acuerdo sobre el grado en el que se debe teorizar o generalizar después de la descripción.

En suma y para efectos de este trabajo se puede caracterizar a esta evaluación como un estudio de caso, por tanto descriptivo, de resultados, pero sistematizando el proceso e identificando los elementos principales que lo componen a fin de poder emitir un juicio de valor sobre el programa de educación continua que se lleva a cabo en la EDN desde la perspectiva del participante.

2. ORÍGENES Y CONCEPTO DE EDUCACIÓN CONTINUA EN MÉXICO

Aparentemente la necesidad de la educación continua para los profesionistas nació hacia finales del siglo XIX en las universidades alemanas, involucrando el ideal de la unidad de investigación y educación (Gómez, 2007, p. 35). Acorde con Ruiz, (1998, p.5) los primeros esfuerzos de lo que ya puede considerarse educación continua pueden encontrarse en las primeras acciones organizadas de la educación de adultos. Las condiciones de trabajo derivadas de la industrialización requirieron de un mayor grado de especialización, lo cual suscitó fuertes desplazamientos de mano de obra poco calificada que dio lugar a periodos de desempleo masivos. Así, la instrucción se dio como una necesidad que, idealmente, contribuiría a mejorar las condiciones de trabajo y de vida de los trabajadores. Sin embargo, la educación de adultos a finales del siglo XIX y aún en las primeras décadas del XX, poseía un carácter “correctivo”, puesto que se ofrecía como la oportunidad de iniciar o concluir la instrucción que por diversos motivos no se había recibido en la infancia.

Sin embargo, es en la primera década del siglo XX cuando en el contexto educativo se da cabida a la educación continua para orientar sus esfuerzos en pro de la actualización de los adultos que no contaban con la suficiente preparación para responder a las exigencias del ámbito laboral (Vadillo, 1996, p.17).

En el marco de la Cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos organizada por la UNESCO (Cambior, 1985, p.158) se subrayó la idea de que la educación de adultos, tradicionalmente referida o restringida a los procesos de alfabetización, debía ampliarse a otras facetas de la vida del individuo. Durante la tercera conferencia, celebrada en Tokio,

Japón, en 1972, se sugirió adoptar el término “Educación Permanente” para referirse a las acciones educativas que implican en el ser humano una influencia con doble dirección: vertical, es decir durante toda la vida, y horizontal, en todos los aspectos de la vida. Posteriormente en la Conferencia sobre educación de adultos, también de la UNESCO, celebrada en París en 1985, se define a la educación de adultos como:

“La totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus actitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (UNESCO, 1985, p. 11)

Izquierdo y Schuster (2000, p.1) afirman que el análisis de los antecedentes de la educación continua permiten identificar las repercusiones que en su desarrollo han tenido, por una parte, las diversas interpretaciones sobre su función y por otra, los cambios en los criterios y procesos de actualización y certificación profesional.

Los orígenes de la educación continua pueden ser explicados a partir, por lo menos, de dos visiones de la función educativa. Por un lado, según Izquierdo y Schuster (2000, p.3), la concepción de la educación como un proceso permanente, a lo largo de la vida, que involucra a la persona de manera integral, que supone que la necesidad de aprender no es

finita y que se relaciona con cualquier tipo de actividad productiva en el ser humano y como un elemento esencial en la marcha de la civilización. Por otro, la interpretación sobre la evolución que históricamente han tenido en el mundo las formas de concebir las ocupaciones y profesiones y las distintas estrategias que las sociedades han puesto en marcha para formar nuevos profesionales y garantizar su calidad.

Los cambios en las formas de organización social y la complejidad del conocimiento, han impuesto nuevos requerimientos a los aprendices y nuevas formas de participación del Estado, no sólo para mejorar la formación profesional, sino también para autorizar el surgimiento y ejercicio de algunas profesiones.

La organización de los sistemas escolarizados y los currícula para la formación profesional comenzaron a ser insuficientes para atender nuevos problemas de la práctica profesional. Como se ha dicho, las políticas internacionales, la tendencia a la globalización y el desarrollo de conocimiento han generado nuevas necesidades de actualización que deben ser atendidas oportunamente.

De esta forma, surgen en el lenguaje pedagógico términos distintos para la “educación continua”, “formación profesional continua”, “a distancia”, “abierta”, “adicional”, “alternativa”, “de extensión”, “libre”, “no tradicional”, “para el trabajo”, “para toda la vida”, “permanente”, “progresiva”, “recurrente”, “aprendizaje continuo”, “desarrollo profesional”, “entrenamiento corporativo” y “readiestramiento” (Izquierdo y Schuster, 2000, p. 4).

Acorde con Pineda Herrero (2002, p. 28) la educación se concibe como un proceso general y de larga duración orientado a mejorar las capacidades de la persona para asimilar y

desarrollar conocimientos, técnicas y valores. Por otro lado, la formación se concibe como un proceso sistemático y planificado orientado a desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje y conseguir la actuación adecuada en una actividad.

Pineda (2002, p.28) identifica una serie de diferencias entre los términos “educación” y “formación” en el contexto de la Pedagogía Laboral. Estas diferencias se basan en la concepción de que la educación se orienta hacia el desarrollo integral de la persona, mientras que la formación se orienta al desarrollo del profesional en el contexto específico del trabajo. La educación sienta las bases sobre las que posteriormente se edifican, mediante la formación, las calificaciones profesionales. Sin embargo, como indica Vega (2005, p.9) estas diferencias no deberían ocultar el hecho de que el aprendizaje es el factor común que une la educación y formación, y que ambas se ocupan del desarrollo del potencial y capacidades humanos.

En México, la ANUIES (Palencia, 2007, p. 2) establece elementos que pueden ayudar a definir a la educación continua como una actividad académica de extensión universitaria con cierto grado de organización técnica pedagógica, ubicada fuera de la estructura del sistema formal de educación, la cual tiene requisitos de ingreso y acreditación que no llevan a la obtención de un grado académico, y está dirigida a profesionales o personas con práctica técnica profesional que en uno u otro caso se encuentran insertos en el medio laboral, por lo que requieren actualización de conocimientos, adquisición de destrezas o habilidades, cambios de hábitos y actitudes para el mejor desempeño de su trabajo.

Por su parte, la Asociación Mexicana de Educación Continua (Vadillo, 1996, p.3), define a la educación continua como la actividad ubicada fuera del sistema de educación formal, con opciones educativas actualizadas en la ciencia, la tecnología, las ciencias sociales y las humanidades, dirigida a todo tipo de público, para mejorar potencialidades personales y de carácter profesional, que propicien el crecimiento integral y armónico de la sociedad mexicana.

Así pues, a la luz de lo anterior y para los fines del presente trabajo se considerará la educación continua como un modelo educativo que tiene entre sus funciones la de la actualización profesional, la capacitación laboral, la difusión de nuevas tecnologías y de habilidades que se requieren para un adecuado desempeño laboral. Está dirigida particularmente a los profesionistas de la disciplina, pero también abarca a otros profesionales de la salud y al público general.

3. LA EDUCACIÓN CONTINUA EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

Como se ha mencionado, en los últimos años el mundo ha vivido una serie de transformaciones que en décadas pasadas eran difíciles de imaginar, todo esto debido al desarrollo económico y tecnológico, los cuales han llevado a la sociedad moderna a una serie de cambios que han abarcado todos los ámbitos, entre otros la globalización tanto política y cultural como financiera y tecnológica.

En este contexto, el desarrollo extraordinario de los medios de comunicación ha hecho posible la generación de opciones de formación y actualización con gran versatilidad y posibilidad de innovación en sus contenidos, metodologías y tecnologías.

Por tal motivo el hombre moderno debe estar en un constante proceso de educación, entendido desde el enfoque integral que encierra “el aprender a comprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer”, de lo contrario se vería condenado a ser relegado en esta sociedad competitiva (Delors, 2007, p.19).

La sociedad que surge de los cambios que se derivan del uso de las nuevas tecnologías ha sido denominada con diferentes términos: “sociedad de la información”, “sociedad del conocimiento”, “sociedad postmoderna”, “sociedad de servicios”, etc. todos ellos derivados de la influencia que las nuevas tecnologías de la comunicación, especialmente Internet, han tenido en ella. El incremento de conocimientos y la rapidez con que los anteriores se vuelven obsoletos, generan la necesidad de nuevos aprendizajes que respondan a las nuevas situaciones, además del acceso a los métodos de análisis y

herramientas para construir tales conocimientos, de manera que cada quien pueda seleccionar y apropiarse de aquéllos que le sean más útiles según el contexto (Salas, 2000, p. 3-6)

Solamente en las últimas décadas se ha enfatizado y difundido la conceptualización de educación continua como una estrategia pedagógica adecuada para la transformación de la práctica profesional. Este enfoque está asociado a otros fenómenos más complejos tales como la revolución científica y tecnológica, las transformaciones en la estructura productiva y organizacional, y la creciente participación de los diferentes sectores sociales en la vida política y sociocultural.

Acorde con Marín (1998, p. 2) el avance en el conocimiento científico esta produciendo diversos efectos, como son la sustitución de materias primas tradicionalmente empleadas en la elaboración de materiales o equipo; la simplificación de procesos en cuanto a tiempos y costos en campos múltiples del trabajo, como es la agricultura, la ganadería, la industria farmacéutica, las telecomunicaciones, etc. Esto nos indica que se están dando, y gestando, cambios en el contexto del trabajo.

Lo antes señalado se conjunta con el impacto de los convenios económicos regionales e internacionales en procesos orientados a la constitución de un nuevo orden económico global, regional y nacional, que afecta no sólo al sistema productivo interno, modificando la estructura de empleo que existe, sino que, además, surgirán nuevas necesidades sociales, o se agudizarán las existentes, en diferentes campos, como es la salud pública y el bienestar social de amplios grupos de la población; lo que contribuirá a crear nuevas demandas en cuanto al ejercicio profesional.

En este contexto, existen diversas posiciones en cuanto al papel del desarrollo científico y tecnológico en la economía nacional. Una de las más importantes hoy en día, que surge desde principios de la década de los ochenta, propone la planeación del avance industrial en los países en desarrollo, fundamentada en estudios prospectivos de los avances científicos y tecnológicos, de los cuales se derivan las nuevas oportunidades de producción (Santoyo, 2007, p.8). Se considera que dicha posición puede ser la opción fundamental para el desarrollo económico y social del país. Se observarán efectos diferenciados, derivados de la introducción de nuevas tecnologías, esperados en el mercado de trabajo en los sectores tradicionales, de alto ritmo de cambio tecnológico, desempleados, mujeres y jóvenes que laboran, entre otros. En esta perspectiva, se prevén cambios profundos y de largo alcance en la división internacional del trabajo. Se indican, siguiendo a Santoyo (2007, p.8), modificaciones que ocurrirán principalmente en el área de servicios e industrial, en los requerimientos tanto para el ejercicio como para la formación profesional y la capacitación para el trabajo que afectan directamente el desarrollo de los programas de educación continua.

La sociedad globalizada es principalmente una sociedad del conocimiento, entendido éste en un sentido amplio: como información y como formación. Frente a épocas anteriores en las que las materias y su transformación mediante energías convencionales constituían el núcleo de la actividad económica, hoy en día, la información – su producción y transformación - es el elemento generador de la mayor riqueza, en torno al cual gira la actividad económica, consecuentemente, la educación continua es un recurso estratégico (Cabello, 2002, p. 140-141)

Dentro de esa consideración general del conocimiento, un dato relevante es la progresiva preeminencia de la evidencia científica, en detrimento del conocimiento basado en la experiencia. El avance social y la competitividad económica residen precisamente en la capacidad de creación de nuevas actividades, nuevos productos y servicios, nueva información y el uso de las nuevas tecnologías de las comunicaciones.

Durante las tres décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, la estandarización constituyó la característica dominante de un trabajo organizado de manera regular y mecánica, de un consumo orientado a la adquisición de los productos elaborados en serie, de una organización cuya eficacia radicaba precisamente en su sujeción a una estructura y una normas rígidas, de un ejemplo definido sobre carreras lineales y vitalicias, etc. incluso fuera de la empresa, la educación respondía a la misma lógica de estandarización: sistema educativo obligatorio, gratuito y concentrado en un periodo de la vida humana que servía mejor que ningún otro a la preparación del capital humano demandado por el sistema económico (Cachón, 1999, p. 72).

Sin embargo, los cambios económicos del último cuarto de siglo, entre otras consecuencias, provocaron un giro hacia un modelo de regulación en el que se observa una intensificación de rasgos de diferenciación, cambio e incertidumbre en todos sus aspectos: producción, organización del trabajo, consumo, empleo y relación salarial, marco institucional, etc. (Asua, 2002, p.66-68)

Todos estos rasgos de entorno mencionados hasta el momento – la naturaleza del conocimiento científico, la innovación tecnológica, el actual modelo de regulación, etc. – implican, en su esencia, cambios. Su presencia aporta a la realidad empresarial una

dinámica de cambio, cuyo ritmo y alcance actuales podemos decir que carecen de precedentes históricos. De esta forma, como afirma Asua (2002, p. 70-71), la empresa se ve obligada a un constante reciclaje, en un contexto que además es incierto. Cambio constante e incertidumbre son, por lo tanto, los elementos relevantes del entorno social y productivo actual.

Los efectos de esta nueva situación sobre el trabajo y el empleo son radicales. El empleo de por vida, en la misma empresa y realizando una tarea básicamente similar, es una realidad en retroceso. El trabajo temporal o la movilidad funcional del trabajador son dos nuevas realidades que se traducen en la exigencia de empleabilidad para el trabajador. Éste ha de procurarse las capacidades necesarias para poder trabajar siempre, aunque no vaya a ser en la misma empresa o en el mismo puesto. (Asua, 2002, p.71)

Tras esta idea de empleabilidad subyace un concepto de formación completamente distinto al facilitado por el sistema educativo existente. Frente a una educación limitada a la etapa previa a la incorporación al mundo del trabajo, se impone la necesidad de una formación permanente, de una educación continua, de un reciclaje constante, incluso a lo largo de toda la vida, dentro y fuera del sistema formal de educación; solo así es posible ser empleable en el contexto de cambio e incertidumbre que se va imponiendo. (Campos, 2008, p. 5)

El sector productivo necesita que sus empleados posean ciertas habilidades, no sólo “saber”, sino “saber hacer” las cosas. Estas habilidades son: polivalencia, capacidad de desarrollar y manejar conceptos abstractos, capacidad de concentración, de tomar decisiones y asumir responsabilidades, habilidades sociales, capacidad para trabajar en

condiciones de incertidumbre y presión, identificación con la empresa, etc. (Asua, 2002, p.81)

Se constata un bloqueo importante de necesidades formativas en el mundo del trabajo: las nuevas tecnologías y su incidencia en el ámbito de trabajo, las nuevas formas de organización, de manera global, la importancia dada por algunas corrientes organizativas a la cultura específica de cada centro de trabajo, y su relación con el entorno, hacen que la educación/formación ocupe un papel importante en las organizaciones empresariales.

La educación continua forma parte del cambio de la sociedad industrial a una sociedad postindustrial, de servicios. El contexto en el que se plantea la educación continua es el de la sociedad del conocimiento, sociedad del aprendizaje, sociedad tecnológica o sociedad de la comunicación. (Asua, 2002, p.70)

En México, Martínez (2001, p. 3) plantea que es a partir a partir de la década de los 40s cuando se comenzó a desarrollar lo que sería la política de modernización educativa de fines de siglo, hasta llegar al sexenio salinista (1988-1994) en donde la modernización se volvió un concepto central en el discurso y en las políticas, con dos vertientes: por una parte el distanciamiento respecto de las posturas postrevolucionarias consideradas populistas e insuficientes y por otro, el deseo de incorporar a México al grupo de países altamente desarrollados.

Ambas vertientes, según Martínez (2001, p.4) coincidían en orientar la competitividad en el marco de las nuevas ideas sobre la sociedad del conocimiento, en una mayor productividad gracias a los avances de la ciencia y la tecnología y no en el bajo precio de

las materias primas y de la mano de obra. La modernización del país incluía, de manera esencial, la del sistema educativo.

En el Programa de Modernización de la Educación 1989-1994 aparece ya un capítulo sobre la capacitación para el trabajo. También en el documento “Bases para el Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, aparece un capítulo, en la tercera parte, que contiene el subprograma de educación superior para la vida y el trabajo. En este apartado se incluye la educación de adultos tradicional, alfabetización y educación básica para quienes no la cursaron en la infancia y capacitación para el trabajo convencional; pero también la formación permanente de profesionistas (Programa Sectorial de Educación, 2008, pp. 23 y 32)

Tuijnman (2008, p. 41) afirma que en la década de los noventa los países miembros de la OCDE realizaron avances importantes con respecto al desarrollo de estrategias para la aplicación de sistemas de educación y capacitación durante la vida productiva de los individuos.

Sin embargo, para contar con esquemas más ágiles y efectivos, se requiere establecer estrategias seriamente comprometidas con los alcances de los nuevos sistemas, normas y métodos de formación de los recursos humanos, y considerar su adecuación a la cultura y situación particular de cada país. Las estrategias de educación continua que fueron sugeridas por la OCDE (Tuijnman, 2008, p.43) son las siguientes:

- a) Promover la vinculación entre los programas de educación continua y el empleo, a fin de dar continuidad a la transición entre la escuela y el lugar de trabajo, y mejorar los mecanismos de evaluación y certificación de las habilidades y destrezas de los individuos,

sean cuales fueren los sistemas – formales o informales – de educación en que hayan sido adquiridas;

- b) Reconsiderar las funciones y responsabilidades de todos los agentes que intervienen en la presentación de servicios y capacitación y formación, incluyendo los gobiernos.

Por otra parte, existe preocupación por la capacidad de los sistemas educativos para responder y adaptarse con rapidez a la exigencias de los cambios tecnológicos y organización de trabajo, que implican que las escuelas puedan ofrecer programas acreditados e individualizados para estudiantes de todas las edades, que mejoren la motivación hacia una educación a lo largo de toda la vida, accesibles a una amplia gama de personas, incluyendo a adultos que reingresan a alguna modalidad de educación.

La calidad de la educación depende de manera significativa de la habilidad, la experiencia y la motivación de profesores e instructores, quienes deben también ser capacitados a lo largo de toda su vida y contar con oportunidades para su continuo desarrollo profesional, mediante la actualización permanente de sus conocimientos teóricos, de sus condiciones pedagógicas y de su adiestramiento para la utilización de nuevas tecnologías, incentivando su desempeño y creando estructuras de apoyo.

La OCDE destaca, de la problemática detectada en el área de la educación continua, lo siguiente:

- a) A medida que la industria, el comercio y los servicios se ven transformados por la tecnología, muchas habilidades de los autoempleados, empleados y gerentes de las empresas caen en la obsolescencia;

- b) Principalmente entre los estudiantes y trabajadores menos capacitados existe una creciente diversidad de necesidades de actualización de conocimientos, habilidades y destrezas con oportunidades para satisfacerlas limitadas y desequilibradamente distribuidas;
- c) Generalmente, las habilidades y competencias obtenidas fuera del sistema formal no son reconocidas ni valoradas.

La OCDE plantea la necesidad de promover entre los actores clave, mecanismos estratégicos y comunes hacia la educación continua, a través del mejoramiento de estructuras de apoyo y del establecimiento de esquemas de evaluación, tanto de los estudiantes como de las instituciones y sistemas educativos, a fin de asegurar una mayor efectividad y responsabilidad con respecto a los recursos que utilizan.

En la reunión del Comité de Educación (Tuijnman, 2008, p.46) los ministros instaron a la OCDE a:

- a) Evaluar las alternativas de la *escuela del mañana*, a la luz de las nuevas tecnologías y los avances en la pedagogía.
- b) Revisar y explorar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, dirigidas a los adultos, tanto trabajadores activos como desempleados y retirados;
- c) Identificar los beneficios de la inversión en la educación continua, sus consecuencias sobre las políticas de educación para avanzar hacia una *sociedad de aprendizaje* y la relación entre el costo de la inversión y una mayor equidad, con los beneficios y con las políticas del mercado laboral, y

- d) Promover la flexibilidad de las empresas hacia la utilización de nuevas tecnologías e innovaciones, adoptar cambios en la organización laboral y sus implicaciones en el desarrollo de los recursos humanos.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida productiva tiene que ser accesible para todos los individuos y será esencial para enfrentar el siglo XXI, ya que su importancia radica en que esta modalidad de formación de recursos humanos y una población educada contribuyen a enriquecer la vida personal y promueve el crecimiento y desarrollo económico tanto a nivel individual como social.

4. LA EDUCACIÓN CONTINUA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Actualmente parece haber tensión entre la misión histórica de las IES y las demandas actuales que la sociedad del conocimiento y las presiones de las nuevas tendencias profesionales del mercado y la sociedad sobre el quehacer académico. Tradicionalmente las IES se ubicaron en el extremo del descubrimiento y transmisión del conocimiento, dejando el desarrollo, producción, comercialización y ventas de este conocimiento al resto de los actores sociales (Gibbons, 1998, p.1-2). En estos tiempos, la definición de pertinencia se relaciona con la capacidad de las IES para vincularse con otros actores sociales. Pertinencia en este contexto significa que las IES tendrán un papel más explícito y dinámico en el desarrollo económico, sea a nivel nacional o regional. Si las IES no asumen este nuevo papel, se las marginará porque surgirán otros productores de conocimiento para atender la demanda de lo que se necesita con las dudas éticas que pudieran surgir al respecto (Escorcía, 2007, p. 64) (Marín, 1993, p.7)

En este nuevo contexto, las IES cumplirán un papel trascendente no sólo en el desarrollo económico nacional sino también en el regional, en la educación continua y en la formación de una cultura cívica. Esto difuminará un poco más las líneas entre el sector privado y la enseñanza superior. La pertinencia de la educación se juzgará aplicando una serie de criterios que denotan la capacidad de las instituciones para conectarse con una diversidad de asociados en distintos niveles y trabajar con ellos en forma creativa (Santoyo, 1993, p.2).

Las IES del siglo XXI establecerán múltiples y distintos tipos de vinculaciones con la sociedad que las circunda. Deberán flexibilizarse ante el surgimiento de nuevos tipos de estudiantes no tradicionales.

La mayoría de los egresados de las IES saben cómo usar el conocimiento y la información cuando enfrentan un problema. Es natural que apliquen los conocimientos que han adquirido en las IES para solucionar problemas laborales en sus campos de acción y también es natural que cuando lo requieran vuelvan a sus instituciones con el fin de buscar la información que necesitan para seguir adelante (Vega, 2006, p.1).

Al mismo tiempo los imperativos de la competencia internacional han aumentado la importancia que tienen el conocimiento y la información en el proceso de innovación.

Uno de los efectos que tuvo el gran desarrollo en el sistema de educación superior en la segunda mitad del siglo XX se manifiesta actualmente con un aumento de la demanda de educación continua. Con el surgimiento de una sociedad que quería aprender, se volvieron posibles los estudios permanentes, así como la capacitación y la reconversión profesional, en este sentido se puede decir que la educación continua es tan importante como las innovaciones que la respaldan y como los mercados competitivos que la impulsan, puesto que el cambio tecnológico requiere de profesionales dispuestos a aprender de manera permanente e innovadora. (Palomar y Perellada, 2001, p.34)

En la sociedad actual le corresponde a la educación continua la tarea paradójica de preparar a los profesionales para que realicen trabajos difíciles de forma competente y hacerles comprender al mismo tiempo que tendrán que cambiar de trabajo y de aptitudes

rápidamente y con frecuencia. Siguiendo a Palomar y Perellada (2001, p. 36), en este sentido la única aptitud que no se vuelve obsoleta es la de adquirir nuevos conocimientos.

Tradicionalmente la educación continua se ha considerado aquella que es ofrecida por las IES para los egresados de las licenciaturas a través de diplomados, cursos sueltos o especializaciones y que puede ser escolarizada o no. En este entorno, se plantea que las instituciones educativas cumplan con sus fines, vinculando sus actividades a las necesidades del desarrollo del país, mediante la concertación de políticas comunes para la atención de la demanda educativa, la descentralización y la regionalización educativa y la evaluación del trabajo institucional, para generar acciones de reordenación interna y de racionalización, y responder así a las demandas del desarrollo científico, tecnológico y social. (ANUIES, 1999, p. 3)

Como estrategia de cambio, se plantea diversificar la formación teórico-práctica para lograr profesionales flexibles y con amplio dominio de los métodos, con una formación multidisciplinaria, que impulse la cultura científica mediante los contenidos y los métodos educativos actuales; con una actitud favorable hacia el trabajo y la producción, propiciando un adecuado trabajo personal y grupal, el autoaprendizaje y la actualización permanente. (Pineda, 2002, p. 142-144)

Al respecto cabe agregar que hoy en día, siguiendo a Marín (1993, p. 4), se argumenta que el proyecto modernizador de la educación superior se encuentra ya en etapas avanzadas, y tiende a reestructurar el sistema educativo, científico y tecnológico del país, propiciando la vinculación de la educación con la ciencia, con la tecnología y con el aparato productivo mediante la integración futura de cadenas que articulen a la educación con la industria, con

los centros o consorcios para la inversión de la investigación científica y tecnológica y con el gobierno.

Marín (1993, p.8) sostiene en cambio que es necesario no vincular directamente la formación de profesionales con las necesidades del mercado de trabajo, por su excesivo dinamismo y cambio, lo que nos llevaría a formar profesionales con conocimientos y habilidades de rápida obsolescencia. Los requerimientos de calificación para el empleo actual están articulados con conocimientos científicos básicos, capacidad de aprendizaje continuo, de adaptabilidad a nuevas ocupaciones y demandas productivas, es decir, que tienda a ser una formación generalizable o transferible, cuyo propósito es lograr flexibilidad y adaptabilidad ocupacional. (Marín, 1993, p. 9)

Esto conlleva el sentido de generar investigaciones o grupos de estudio que analicen distintos aspectos importantes, como son: los orígenes históricos de cada profesión, su desarrollo social y disciplinario y sus tendencias prospectivas; los espacios de ejercicio profesional en el país; los impactos que tendrá del desarrollo científico y tecnológico actual y de los derivados de la reordenación económica; sus formas factibles de relación con otras disciplinas; las experiencias educativas tanto tradicionales como innovadoras en materia de formación profesional. (Finocchio y Legarralde, 2006, p. 18-28)

Vadillo (1996, p. 7) sostiene que la educación continua ha estado presente en la Educación Superior, desde los años 70's con diferentes etapas de desarrollo y de operación en las IES públicas y privadas de nuestro país. Lo anterior ha permitido una expansión de servicios y un punto importante para favorecer la vinculación entre las IES y la sociedad.

De Ibarrola (2008, p. 228) afirma que en México ha podido distinguirse entre la formación para el trabajo y la formación en el trabajo. La formación para el trabajo tradicionalmente ha estado a cargo del sistema educativo, particularmente, la educación tecnológica y en el sistema de educación superior la formación de profesionales. Por otro lado la formación en el trabajo, supervisada por la Secretaría del Trabajo también ha sufrido cambios importantes. Continúa la vigencia legal, establecida desde la constitución de 1917, de instalar las comisiones Mixtas de Capacitación y Adiestramiento en las empresas. Pero las estadísticas informan que alrededor del 50% de las empresas no cumplen ni siquiera en la forma con el ordenamiento. Cerca del 97% de las empresas nacionales, que se clasifican como empresas pequeñas y microempresas, informales la mayoría de ellas, con menos de quince trabajadores, no se sienten obligadas por estas disposiciones legales.

De Ibarrola (2008, p. 235) afirma que es claro que en México se intenta instaurar un nuevo paradigma de formación para el trabajo y capacitación. Entre los rasgos básicos de este paradigma están las nociones de formación integral y formación a lo largo de toda la vida.

La educación continua adquiere un lugar privilegiado tanto en las políticas de educación como de empleo. El referente de esta educación continua radica en las necesidades del sector productivo o del sector social. También se presentan cambios en los demandantes del proceso educativo, ya no son solamente trabajadores en activo de las empresas formales, pueden inclusive ser trabajadores desempleados.

Según Santoyo (2007, p. 1), existe la certeza de que la reforma académica del sistema de educación superior es una necesidad insatisfecha e inaplazable, porque los fines que persiguen las instituciones y los objetivos de sus programas académicos no son

intemporales, están ligados a las necesidades, los tiempos y las aspiraciones de desarrollo de la sociedad que les da vida y sustento. El autor establece que al comparar el contexto actual en su complejidad, necesidades, demandas, posibilidades y retos, con el estado que guarda la educación superior, se observa un retraso y falta de respuestas oportunas para enfrentar los problemas actuales (Tuijnman, T. sf, p. 1-7) (Salas 2000, p. 1-6).

Por otro lado, la escasez de puestos de trabajo y el desempeño profesional han provocado la devaluación de títulos y grados. En la medida que hay más personas calificadas y que el mercado evoluciona y se diversifica, se crea una mayor competencia que hace que se incrementen los requisitos para acceder a un empleo profesional. (Campos, s.f., p. 3)

Es necesario flexibilizar las oportunidades de capacitación y actualización, se pueden crear sistemas de educación a distancia con programas y modalidades de enseñanza no convencionales apoyados en el uso de nuevas tecnologías y con facilidades de certificación de conocimientos adquiridos en esta modalidad y por cualquier otro medio de aprendizaje. Las IES tienen el reto de integrar los procesos de formación de profesionales con las necesidades sociales en el contexto regional y nacional, así como con las exigencias que se derivan de la competencia internacional, y de contar con una amplia oferta de programas de educación continua para la actualización permanente de profesionales en ejercicio. (Finocchioy Legarralde, 2006, p.28)

Fernández y Barajas. (2007, p. 1-9) sostienen que el proceso de formación profesional debe estar encauzado de tal manera que ayude a los egresados a realizar las tareas para las cuales no fueron formados, prepararse para una vida profesional que se torna diversa, a

mejorar su aptitud para trabajar en equipo, utilizando la información de manera autónoma, con improvisación y creatividad.

La educación continua en la era tecnológica habrá de sustentarse en valores como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la rapidez de adaptación al cambio, el estudio permanente y el trabajo cooperativo. Los trabajadores de la era post-industrial requerirán de nuevas habilidades para trabajar y aprender, más relacionadas con el análisis simbólico, que incluyen: abstracción, pensamiento sistémico, investigación experimental y colaboración. Más que formar para el empleo se trata ahora de formar para responder a un fenómeno de empleabilidad. (Fernández, 2007, p. 2-5)

Dentro de este contexto se espera que las instituciones de educación superior, según Fernández (2007, p.2):

- a) Sean flexibles.
- b) Sean capaces de contribuir a la innovación.
- c) Sean capaces de hacer frente a las incertidumbres.
- d) Estén interesadas en el aprendizaje durante toda la vida.
- e) Hayan adquirido sensibilidad social y capacidades de comunicación
- f) Sean capaces de trabajar en equipo
- g) Se preparen para la internalización del mercado laboral mediante una comprensión de diversas culturas.
- h) Sean polifacéticas en capacidades genéricas que atraviesen diferentes disciplinas y;
- i) Tengan nociones en campos de conocimiento que constituyen la base de diversas capacidades profesionales, por ejemplo las nuevas tecnologías.

Según Escorcía (2007, p.64), los profundos cambios que ha experimentado la sociedad en los últimos cincuenta años ha aumentado la necesidad de las personas de:

- a) Moverse en los diferentes medios de información para mantenerse actualizadas frente a la exposición del conocimiento y la evolución de múltiples medios de comunicación.
- b) Buscar la capacitación continua y eventualmente la reconversión profesional, para el trabajo en las organizaciones cada vez más complejas y sometidas a grandes presiones competitivas.
- c) Integrarse a distintos grupos sociales que le permitan comunicarse y participar en las distintas dimensiones de la vida social, asumiendo su cuota de responsabilidad en las transformaciones de la institución.

La educación continua institucionalizada es la respuesta a una sociedad que necesita una educación permanente a la altura de nuestro tiempo, para el tiempo futuro. Algunas de las características más importantes de la educación continua son las siguientes. (Millán, J. 2002, p. 61)

- a) Es un proceso que se da a lo largo de la vida, es decir es continua y no tiene fin.
- b) No está sujeta a títulos que pueden ser dados por instituciones formales. Es decir que encierra todas las formas posibles de educación, desde la formal, pasando lo no formal hasta la ir formal, sobre todo hoy en día donde se tiene a la mano cualquier cantidad de información debido a los avances tecnológicos como la internet.
- c) Debe ser vista como una inversión y no como un gasto.

En este sentido, la educación continua universitaria ofrece formación específica a personas insertas en la práctica profesional que requiere actualización y adquisición de nuevos conocimientos para responder a dicha práctica. Aun cuando la educación continua es ofrecida en gran parte por instituciones educativas, los programas que en ella se elaboran son independientes del plan de estudios y de los lineamientos escolarizados, caracterizándose por su flexibilidad y diversidad. Ante la imposibilidad de una constante renovación de contenidos temáticos en planes y programas de estudio, la educación continua se constituye como una importante alternativa en la adquisición de nuevos conocimientos, pero sobre todo implica la adopción de actitudes tendientes a la creatividad, a la participación social y a la toma de decisiones responsable y acorde con las condiciones del medio. (Garcá, E. 2004, p.14)

Según Salas, R.(2000, p.3) las variables del contexto general y particular que potencian la dinámica de la educación continua en las universidades hacia el Siglo XXI podrían resumirse en:

- a) Internacionalización de la producción y globalización del conocimiento.
- b) Desarrollo tecnológico (cambios acelerados en las tecnologías).
- c) Nuevos paradigmas pedagógicos para la enseñanza.
- d) Nuevos paradigmas administrativos y productivos.

Frente a los procesos de globalización, los estados necesitan nuevos enfoques y políticas lúcidas para fortalecer su capacidad de negociación, fomentar su competitividad y mejorar su inserción en la economía internacional. Este es un reto que las instituciones de la

Educación Superior tienen también que asumir, como un imperativo de la época, y contribuir a la formulación de estas políticas.

Uno de los elementos claves para reinsertarse favorablemente en una economía mundial abierta radica en el mejoramiento sustancial de la competitividad. Competitividad implica conocimiento, tecnología, manejo de información destrezas; significa elevar la calidad de los sistemas educativos y la preparación de los recursos humanos de alto nivel. Competitividad significa incorporar el progreso técnico a la actividad productiva y de los servicios. (Salas, R. 2000, p.4)

En tal sentido la reforma académica en las instituciones de educación superior está direccionada hacia una institución abierta, centrada en la estrategia de la educación continua, donde se combinen estudios presenciales, semipresenciales y a distancia. De ahí que el verdadero reto esté en cómo dirigir a las IES hacia un trabajo abierto e interactuante, creativo e interviniente en los procesos sociales.

Las IES deben asumir, su función fundamental como productora de conocimientos, y responsabilizarse con la educación posgraduada; y como se encuentra ante una situación competitiva, se hace necesario responder con productividad, eficiencia y eficacia ante estos retos contemporáneos.

Según Salas, R. (2000, p.5) la calidad de la educación precisa de 3 procesos: el desarrollo de una gestión académica eficaz y eficiente; la capacidad de autoevaluación permanentemente y la evaluación de la calidad de la enseñanza impartida.

La calidad no debe ser planteada solamente en términos cognoscitivos, sino que debe medirse también en términos de respuestas a las necesidades de la sociedad en la que están inmersas las instituciones. La calidad no es sólo una resultante que se da bajo determinadas circunstancias, sino que debe considerarse válidamente, también, como un grado de desarrollo del proceso educativo.

Esta concepción de la calidad del desempeño, unida e integrada a la calidad de los servicios, lleva a postular la evaluación del desempeño profesional como un proceso que rompe los marcos puramente académicos, y la vincula con la responsabilidad y el compromiso social, como respuesta a las necesidades de la población; en un proceso activo y participativo de problematización constante, que dirige las acciones a desarrollar en los procesos permanentes de educación continua.

Las instituciones de educación superior tienen que asumir estos desafíos y compromisos, o tendrán que abandonar sus responsabilidades con la sociedad y entonces vendrán otras instituciones ajenas que las desarrollarán. La educación continua tiene fuertes implicaciones sociales, puesto que el objeto de la educación es transformar una sociedad, por lo tanto debe revertirse en una serie de cambios que redunden en bien de la sociedad. Desde esta perspectiva, la educación continua – entendida como la actualización y reciclaje de los conocimientos y sus aplicaciones- pretende contribuir a la formación de profesionistas capaces de enfrentarse a los problemas propios de su tiempo. La nueva estructura económica y política mundial tendiente a la globalización internacional exige no sólo profesionales preparados para afrontar los requerimientos del sector productivo y de la

sociedad en general sino también sujetos que en su actuar cotidiano contribuyan a su propio desarrollo y al de su entorno.

5. LA EDUCACIÓN CONTINUA EN NUTRICIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Como se ha dicho ya, a raíz del fuerte crecimiento industrial producido a partir de los dos siglos anteriores, la educación dentro del mundo actual requiere ser considerada como continua, permanente o para toda la vida. Las fuertes y aceleradas transformaciones en el sector tecnológico, industrial y laboral, han generado una necesidad de actualización y especialización constante que sólo una adecuada oferta en educación continua puede satisfacer.

En México proliferan las actividades de educación continua, y el campo de la Nutrición no es la excepción. La primera escuela de Nutrición fue creada en la década de los años cuarentas, con un perfil técnico y posteriormente, en los años setenta surgieron las primeras licenciaturas en Nutrición. (L. Pale, comunicación personal, 20 de julio de 2008)

La Asociación Mexicana de Miembros de Facultades y Escuelas de Nutrición, (AMMFEN) agrupa a las principales IES en donde se imparte la carrera profesional de licenciado en nutrición. La Escuela de Dietética y Nutrición es miembro de esta asociación. (AMMFEN, 2000, p.9)

Actualmente la Asociación Nacional de Miembros de Facultades y Escuelas de Nutrición está integrada por 25 miembros, que son considerados como los que cuentan con los programas principales y reconocidos a nivel nacional. (AMMFEN, 2008)

En cuanto a las actividades de educación continua que se desarrollan en estas instituciones de educación superior, actualmente en 8 de ellas (32%) se cuenta con programas de

educación continua en nutrición. Son particularmente notables por su extensión los de la Escuela de Dietética y Nutrición, la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México y la Facultad de Salud Pública y Nutrición de la Universidad de Nuevo León.

Los cursos, talleres y diplomados que se ofrecen pueden agruparse en los siguientes rubros:

1. Nutrición básica: fisiología de la digestión, nutrigenómica y nutrigenética.
2. Nutrición clínica: nutrición en el paciente con diabetes, con obesidad, nutrición pediátrica, evaluación del estado nutricional, soporte metabólico y nutricional, trastornos de la alimentación, dietoterapia en enfermedades del tracto digestivo,
3. Nutrición en el individuo sano en distintas etapas de la vida: nutrición del anciano, la alimentación familiar, usos, beneficios y preparación de la soya, cocina vegetariana, nutrición y deporte
4. Ciencia y tecnología de alimentos: evaluación de riesgos químicos alimentarios, conservación de alimentos.
5. Servicios de alimentos: dirección de servicios de alimentos hospitalarios; estandarización de recetas y planeación de menús; compra, recepción y almacenamiento de alimentos; técnicas culinarias preparación de alimentos
6. Educación nutricional: educador en diabetes, el nutriólogo como educador

En todos los casos los programas actuales de educación continua en las escuelas que pertenecen a AMMFEN son presenciales, sin embargo se observa la tendencia en las instituciones a dirigirse a la educación a distancia, aunque actualmente los cursos a

distancia se refieren precisamente a cómo utilizar estas nuevas tecnologías, este es el contenido de los propios cursos a distancia. (AMMFEN, 2008)

El objetivo de la educación continua en las instituciones revisadas coincide con lo expresado anteriormente en este mismo documento: las instituciones de educación superior se plantean la educación continua como una necesidad primaria para la actualización de los profesionales ante los rápidos cambios del conocimiento y la tecnología. Hoy formarse ya no constituye un proceso exclusivo de una época de la vida concreta sino que se ha convertido en un ejercicio permanente, durante toda la vida.

6. METODOLOGÍA

El trabajo se plantea como un estudio de caso, (Stufflebeam, 1987, p. 23) en donde se tratará de identificar la satisfacción percibida por el usuario con respecto a sus expectativas para participar en los programas de educación continua. Lo anterior en el marco descriptivo de los elementos que componen el proceso educativo de educación continua, a saber: características de los participantes, programa del evento, desempeño docente, logística u organización del curso y resultados del evento. Este trabajo se centra en el desarrollo de un servicio educativo ya en operación por lo que no es una evaluación comparativa, se analizarán los elementos del propio proceso para identificar las fortalezas y debilidades.

El propósito del estudio es comprender el impacto en el participante, conocer cómo el participante valora el servicio educativo, desde el punto de vista de si considera que satisface sus expectativas al entrar al proceso de educación continua.

Diversos autores, (Izquierdo, B y Schuster, J., 200, p. 2) (Palomar, A. y Perellada, M., 2001, p.161 y 162)(Salas, R. 2000, p. 3)(Millán, J. y Rioseco, G. 2002, p. 15-31)(Duque, D. 2003, p- 1-13)(Kara, A. y DeShields, O., 2004, p. 19-39)(De la Orden, A., Asensio, I., y Carballo, 2000, P.15) proponen la creación de indicadores para la evaluación de los distintos componentes de un proceso educativo, a partir de estos trabajos se propone este modelo de entradas, procesos y salidas de un sistema, en el entendido de que se corre el riesgo de limitar el hecho de que lo educativo corresponde a un fenómeno humano, pero también hay que tomar en cuenta que este es solamente un acercamiento cuantitativo al fenómeno, lo que no excluye la necesidad en un próximo momento de abordar el fenómeno desde una perspectiva más cualitativa.

Stufflebeam (1987, p.183) sugiere que los aspectos clave de una evaluación deben ser valorados a través de las entradas, procesos y productos; y que el criterio que debe tenerse en cuenta es su valor en tanto respondan a las necesidades de donde surgen.

Desde la perspectiva planteada por Stufflebeam, (1987) y Nirenberg, O. (2000) este estudio corresponde al modelo de evaluación de producto, resultados o impacto (a través de la valoración de la satisfacción de las expectativas del usuario) en donde el objetivo es recopilar o construir “descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por la entrada y por el proceso...”

El método que sugiere Stufflebeam (1987, p.146) para este tipo de evaluaciones es definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de las opiniones de los usuarios o participantes y la realización de análisis cuantitativos.

Stufflebeam (1987, p. 201) establece claramente que el objetivo de una evaluación de producto es “Averiguar hasta qué punto es programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir”.

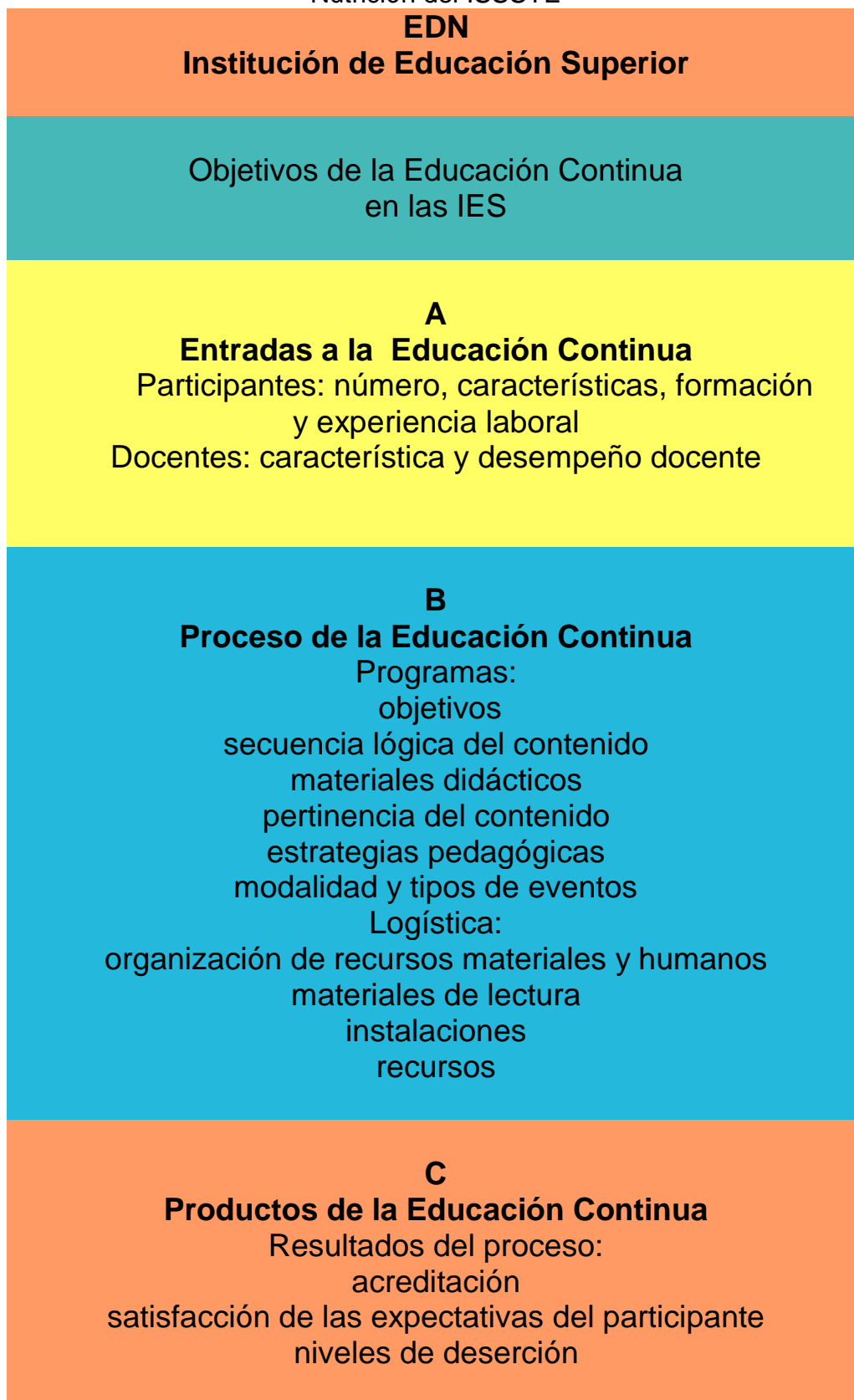
En el caso del presente estudio se identificaron las variables de entrada y proceso (se muestran en la Figura 1) y se optó por una metodología de tipo cuantitativo. Se utilizó una encuesta como técnica de recolección de información (Nirenberg, O. 2000, p. 125)

En este modelo se plantea una explicación de la educación continua a través de la interacción de los distintos componentes de entrada, proceso y productos de salida del sistema. Las variables que participan como entradas son, con respecto a los participantes,

sus características demográficas, formación, y experiencia laboral. En cuanto a los docentes sus características de desempeño docente. (Palomar y Perellada, 2001, p.161 y 162).

Como componentes del proceso se eligieron los objetivos y contenidos de los programas materiales didácticos, estrategias pedagógicas, modalidad y tipo de cursos o diplomados; también se contempló la logística, entendida como la organización de recursos materiales y humanos, además de las características de las instalaciones y los resultados del proceso.

Figura1. Modelo de la Educación Continua en la Escuela de Dietética y Nutrición del ISSSTE



Objetivos del trabajo.

Los objetivos del trabajo son:

1. Sistematizar la experiencia de educación continua (EC) en la EDN
2. Identificar cuáles son los factores por los que se demanda la EC en la EDN
3. Identificar si la EC que se realiza en la EDN satisface las expectativas de los participantes.
4. Identificar los retos que enfrenta la EC en la EDN.

Preguntas de investigación

A partir del planteamiento de los objetivos del trabajo surgen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo es actualmente el proceso de EC en la EDN?
2. ¿Cómo plantear un modelo de EC que permita identificar los retos que enfrenta la EC en la EDN?
3. ¿Cuáles son los factores por los que se demanda EC en la EDN?
4. ¿La EC en la EDN satisface las expectativas de los participantes?

Hipótesis de investigación.

La Tabla 1 presenta la congruencia metodológica con las dimensiones, variables, indicadores, valores, hipótesis, prueba estadística y número de pregunta en el cuestionario con respecto a todo el trabajo de investigación. Se construyeron cuatro dimensiones que pretenden explicar la satisfacción del participante: desempeño docente, programa del evento, logística del evento y resultados del evento. Ver Tabla de congruencia metodológica p. 48

En referencia a algunas variables en particular se plantean las siguientes hipótesis de investigación.

Variables: satisfacción del participante.

H1: La EC en la EDN, tal como se ha realizado hasta ahora, satisface las expectativas de los participantes.

Variables: Formación del participante/razones expresadas

H2: Los participantes de nivel técnico asisten por razones distintas a las de los participantes con nivel de licenciatura. Los participantes de nivel técnico asisten buscando una certificación plausible para ellos, porque un postgrado no es asequible por el nivel técnico de estudios. En general, son participantes que buscan certificación y mejora profesional, pero no con nivel de postgrado. Se encontrarán pocos participantes con nivel de postgrado.

H3: Los dietistas asisten con más frecuencia a los cursos que los otros porque es una prerrogativa laboral y no necesariamente toman cursos que tengan que ver con lo que hacen sino con lo que les interesa. En cambio los de nivel licenciatura toman cursos que sí corresponden a su actividad laboral.

Variables: Experiencia laboral del participante/ Expectativas de participación.

H4: Los nutriólogos vienen de consultorio particular o empresa y sí buscan actualización. Y los dietistas vienen de instituciones públicas donde los cursos cuentan en el escalafón o es una prestación.

Variables: Desempeño docente/satisfacción expresada por el participante.

H6: El desempeño del docente, en conjunto, incide en la satisfacción de los participantes en los cursos.

Variables: Programa del evento/ satisfacción expresada por el participante.

H7: El programa del evento incide en la satisfacción del participante.

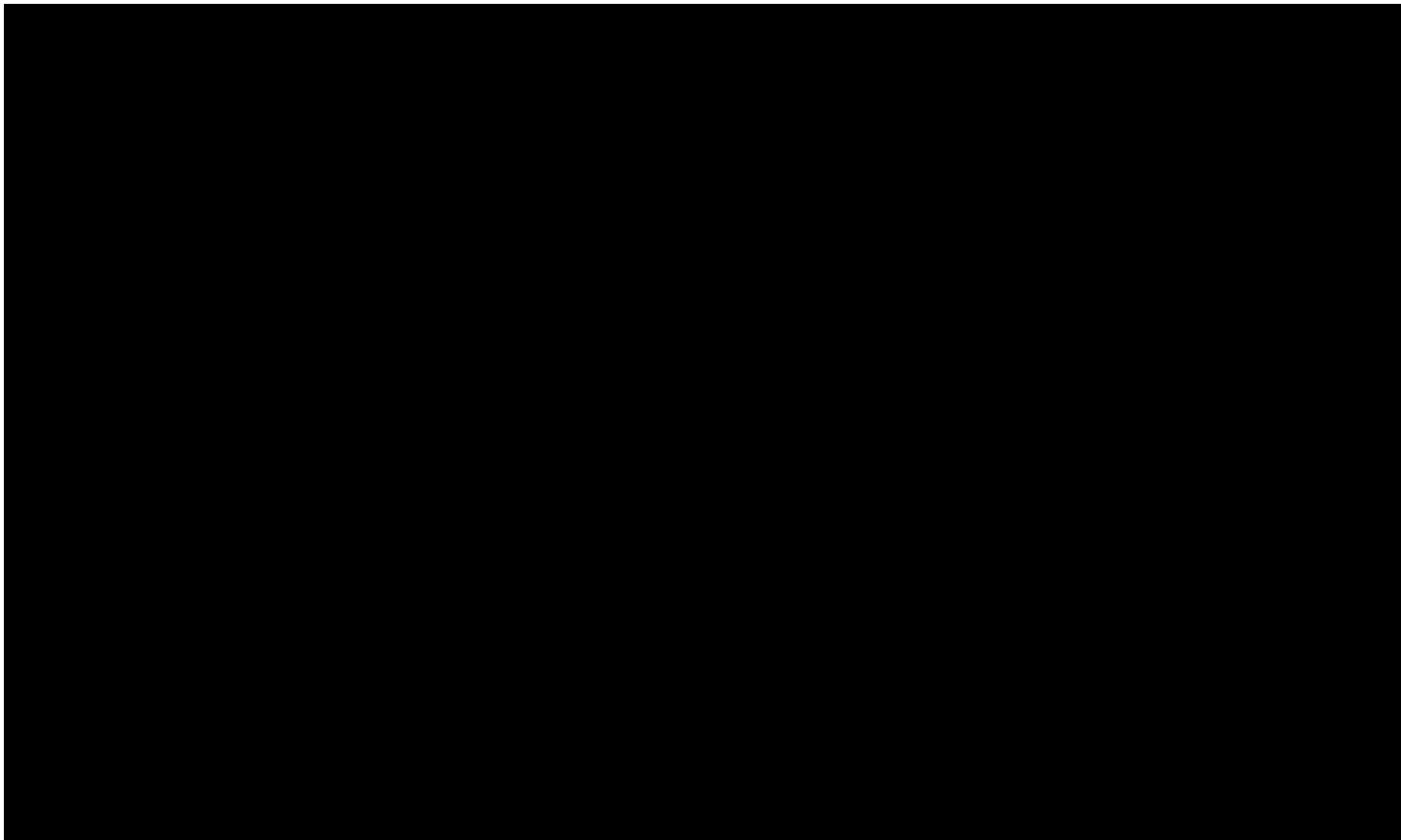
Variables: Resultados del proceso/ satisfacción expresada por el participante.

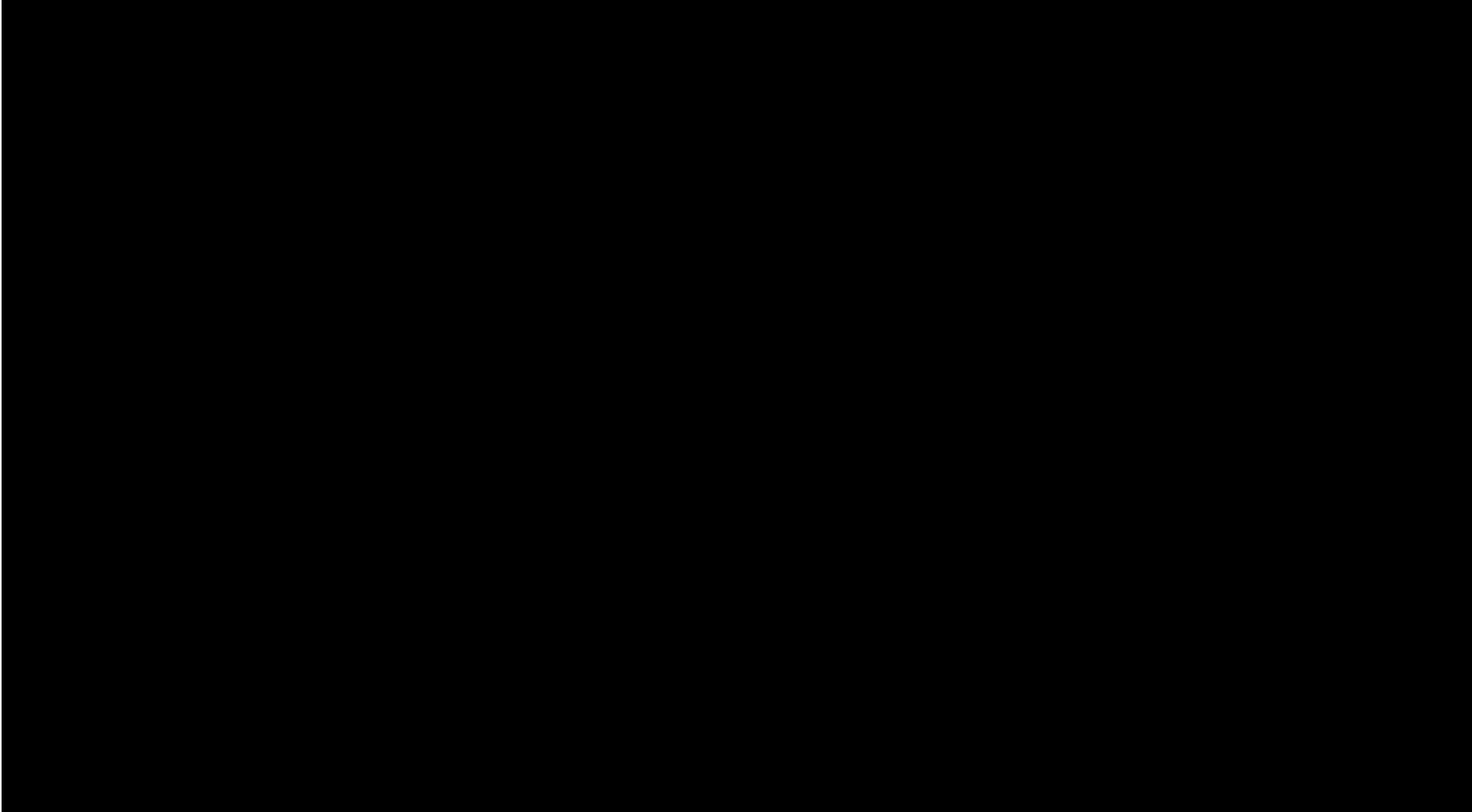
H8: Los resultados del proceso pueden referir la satisfacción del participante.

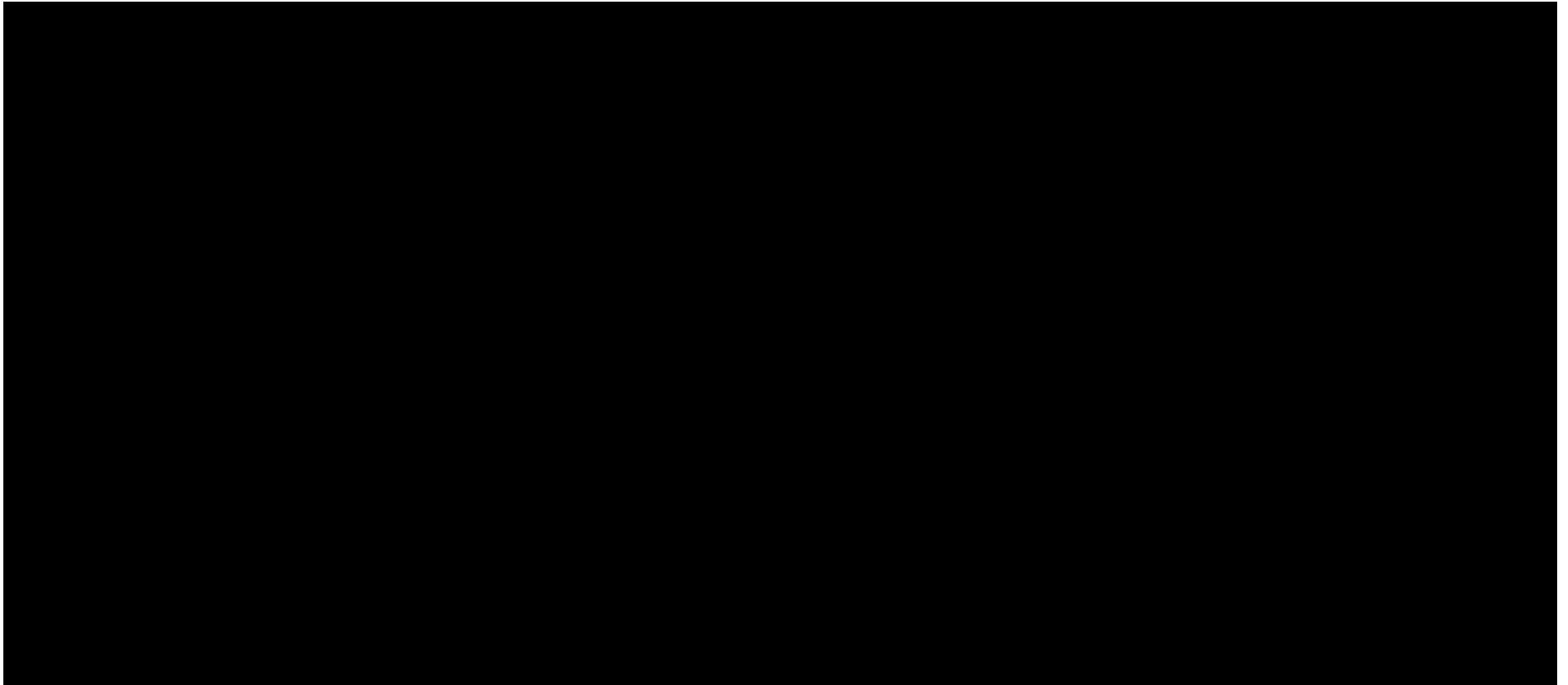
Variables: Logística/ satisfacción expresada por el participante.

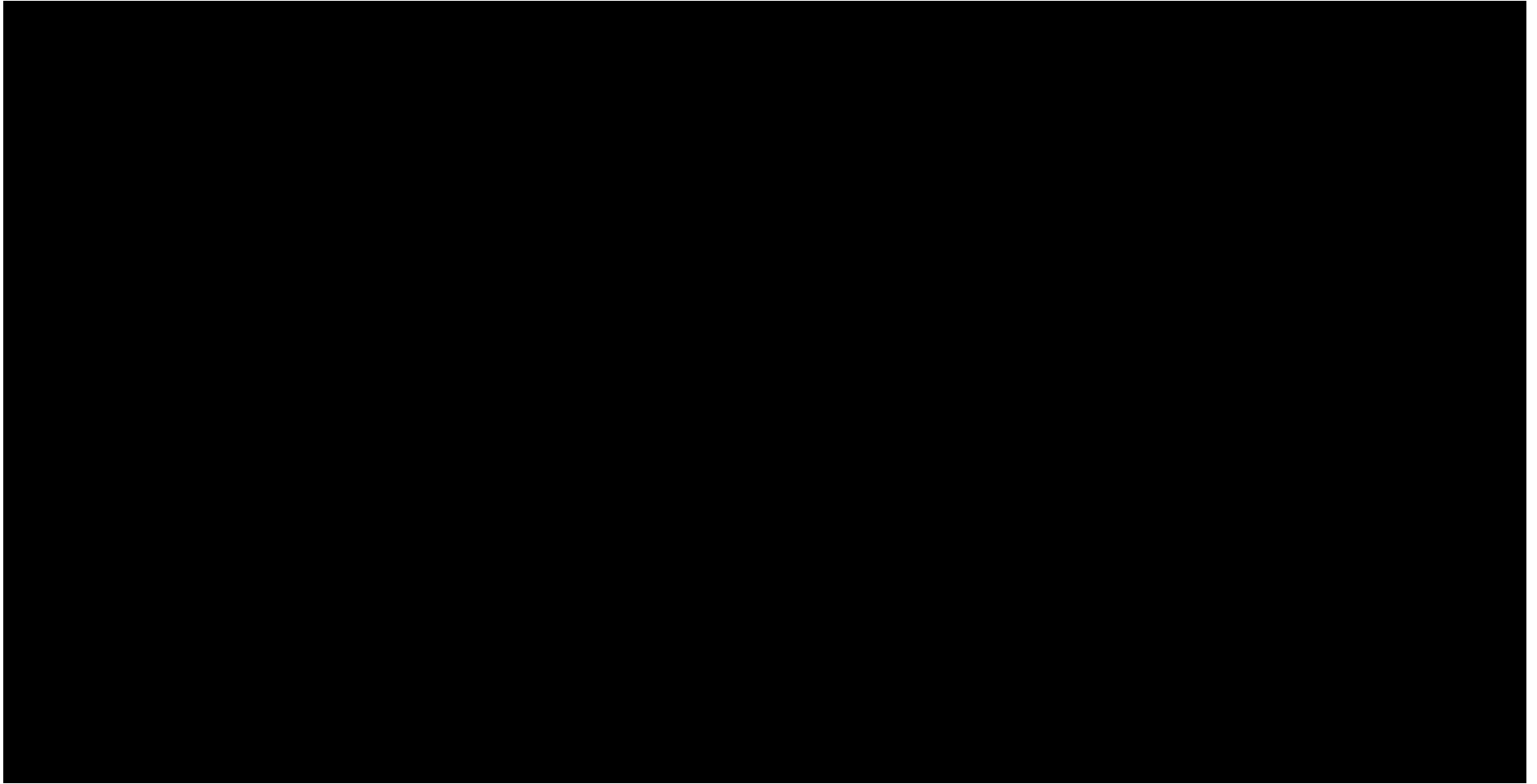
H9: La logística incide en la satisfacción percibida del participante.

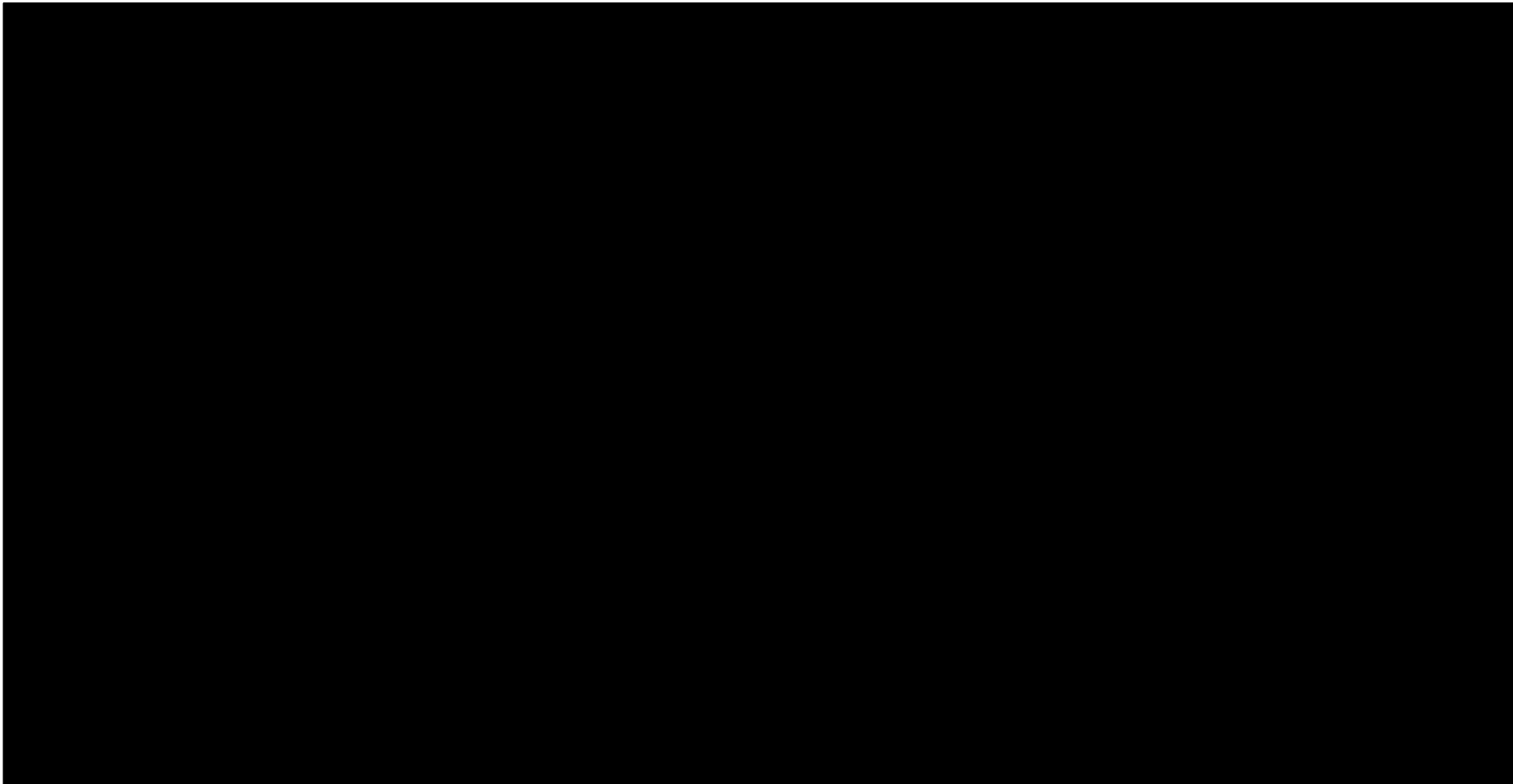
Tabla 1. Tabla de congruencia metodológica.











		ddcierr	Completa los contenidos	1 2 3 4			ordinal		14
	Grado de desempeño	ddpunt	Calificación global obtenida de esta dimensión	(DDPUNT+DDOBJ+DDEXPL+DDCLAR+DDCLIM+DDTEC+DDPRAC+DDINTER+DDINTERENTRE+DDFLEX+DDCIERE)/4.4**	El desempeño del docente, en conjunto, incide en la satisfacción de los participantes en los cursos.	Satisfacción del	escalar	"T" de student	
Programa del evento	objetivos del programa	peobj	Se indicaron al inicio del curso	1 2 3 4			ordinal		15
	Contenidos del programa	pecont	Congruencia con el contenido del curso	1 2 3 4			ordinal		15
		petit	Congruencia de los contenidos con los títulos de los cursos.	1 2 3 4			ordinal		15
	secuencia lógica del contenido del programa	peord	Orden de los temas en el programa	1 2 3 4			ordinal		15
	material didáctico	pedid	Pertinencia del material didáctico empleado.	1 2 3 4			ordinal		15
		peutil	Utilidad del material	1 2 3 4			ordinal		15
	pertinencia del contenido	peapli	Relación con las actividades laborales de los participantes	1 2 3 4					
	actualidad de los contenidos	peactua	Actualidad de los contenidos	1 2 3 4			ordinal		15
	estrategias pedagógicas	peprác	Relación teoría-práctica	1 2 3 4			ordinal		15
		pemet	Métodos que implican la participación de alumnos	1 2 3 4			ordinal		15

** Fórmula para obtener la calificación global del conjunto de variables de la dimensión desempeño docente. Se divide entre 4.4 porque son 11 variables que en total suman como máximo 44 puntos. Al dividir entre 4.4 la calificación máxima que se puede obtener es 10.

		petec	Técnicas didácticas acordes al programa	1 2 3 4			ordinal		15
		pelogro	Logro de objetivos	1 2 3 4			ordinal		15
	Calificación del programa del evento	pecal	Calificación global obtenida de esta dimensión	PEOBJ+PECONT+PETIT+PEORD+PEDID+PEUTIL+PEAPLI+PEACTUA+PEPRAC+PEMET+PETEC+PELOGRO)/4.8***	El programa del curso incide en la satisfacción del participante.	Satisfacción del participante	escalar	T student	
resultados del proceso	impacto del proceso	aprovechl	% de aprovechamiento	0 a 100%			escalar		16
		apromed	calificación global obtenida de esta dimensión	SUMA DE LOS % DE APROVECHAMIENTO ENTRE EL NUMERO DE CURSOS CON RESPUESTA DE APROVECHAMIENTO		Satisfacción del participante	escalar	T student	
		reaplic	Aplicabilidad laboral	1 2 3 4			ordinal		17
		redesemp	Permite mejorar el desempeño laboral	1 2 3 4			ordinal		17
		rehab	Adquisición de habilidades para el trabajo.	1 2 3 4			ordinal		17
	Calificación de resultados del proceso	recal	Calificación global obtenida de esta dimensión	(REAPLIC+REDEMP+REHAB)1.2****	Los resultados del proceso pueden incidir en la satisfacción del participante.	Satisfacción del participante	escalar	T student	
	Prestigio del evento	prestigio	Prestigio estimado del evento	6 a 10			escalar		18
	Satisfacción del participante	expec	Satisfacción del participante	6 a 10			escalar		19

*** Fórmula para obtener la calificación global del conjunto de variables de la dimensión programa del evento. Se divide entre 4.8 porque son 12 variables que en total suman como máximo 48 puntos. Al dividir entre 4.8 la calificación máxima que se puede obtener es 10.

**** Fórmula para obtener la calificación global del conjunto de variables de la dimensión resultados del evento. Se divide entre 1.2 porque son 3 variables que en total suman como máximo 12 puntos. Al dividir entre 1.2 la calificación máxima que se puede obtener es 10.

	Obstáculos para aplicar lo aprendido	obstapl	Ocurrencia de obstáculos	1.Sí 2. No			nominal		20
		cuáles	Horario Cuidado de los hijos Trabajo	Son variables dicotómicas: las respuestas son 0 si no la elige y 1 si la elige			nominal		21
	Niveles de deserción	aband	Abandono del evento antes de su terminación	1.Sí 2. No			nominal		22
	Razones de deserción	razon	Horario Cuidado de los hijos Trabajo	Son variables dicotómicas: las respuestas son 0 si no la elige y 1 si la elige			nominal		23
	Acreditación	cons 1° const 2° cons 3°	obtiene constancia por logro de objetivos	1.Sí 2. No			nominal		24
Logística	organización	lpunt	Puntualidad durante el evento				nominal		25
		ldur	Duración del evento	1 2 3 4			ordinal		25
		lorg	Organización del evento	1 2 3 4			ordinal		25
		lservi	Servicios de apoyo al participante durante el evento	1 2 3 4			ordinal		25
		llecpert	pertinencia de los materiales de lectura	1 2 3 4			ordinal		25
	materiales de lectura	llecsuf	suficiencia de los materiales de lectura	1 2 3 4			ordinal		25
		lleconsist	consistencia de los materiales de lectura	1 2 3 4			ordinal		25

		lleconf	Confiabilidad de las fuentes de os materiales de lectura	1 2 3 4			ordinal		25
	Calificación de la Logística		Calificación global obtenida de esta dimensión	(LPUNT+LDUR+LORG+LSERVI+LLECPERT+LLECCONSIST+LLECONF)/2.8****	La logística incide en la satisfacción percibida del participante.	Satisfacción del	escalar	T student	
	Instalaciones	ilum	Iluminación	1 2 3 4			Ordinal		26
		vent	Ventilación	1 2 3 4			Ordinal		27
		acust	Acústica	1 2 3 4			Ordinal		28
		limp	Limpieza	1 2 3 4			Ordinal		29

**** Fórmula para obtener la calificación global del conjunto de variables de la dimensión logística del evento. Se divide entre 2.8 porque son 4 variables que en total suman como máximo 28 puntos. Al dividir entre 2.8 la calificación máxima que se puede obtener es 10.

Fuentes de información.

Con respecto al resto de las variables que se midieron, se contó con una base de datos que incluye a la población participante en los programas anuales de Educación Continua de 2006, 2007 y 2008.

5. Diseño de la muestra.

Los parámetros de la unidad muestral son: participantes de nivel licenciatura o técnico en los cursos o diplomados de educación nutricional continua en la EDN durante los años 2006, 2007 y 2008 (Tabla 2). Se hizo un muestreo aleatorio estratificado. Los estratos fueron uno licenciados en nutrición y otro, técnicos dietistas o equivalente. El tamaño de la muestra fue de 50 individuos, en función de poder realizar las pruebas estadísticas necesarias, que requieren como mínimo una muestra de 30 elementos.

Tabla 2. Población. Participantes en Educación Continua en la EDN por año y por nivel de estudios.

Participantes por año	Licenciados en nutrición	Técnicos dietistas o equivalente	Total de participantes
2006	106	49	155
2007	122	54	176
2008	117	59	176
Total	345	162	507

Instrumentos para la recolección de la información.

Se diseñó un cuestionario que se presenta en el anexo 1.

Prueba piloto del cuestionario.

Se realizó una prueba piloto en febrero de 2008 a fin de valorar la comprensión de las preguntas y opciones de respuesta del cuestionario. También se hizo la prueba de confiabilidad de alfa de Cronbach para el cuestionario.

Las preguntas 5, 8, 10 y 13 eran abiertas en el cuestionario y se cerraron con la siguiente codificación:

Pregunta 5. ¿Cuáles han sido estos cursos? Anote los tres primeros que cursó a partir febrero de 2006.

1. HACCP
2. Obesidad
3. Taller de antropometría
4. Crecimiento y desarrollo infantil
5. Gastronomía
6. Paciente crítico
7. Síndrome metabólico
8. Educador en salud
9. Cálculo dietético
10. Enfermedades crónicas
11. Obesidad infantil
12. Servicios de alimentos
13. Bioquímica

14. Dislipoproteinemias
15. Propiedades terapéuticas
16. Educador en diabetes
17. Nutrigenómica y nutrigenética
18. Farmacología y nutrición
19. Renales
20. Soporte nutricional
21. Geriatría.

Pregunta 8. ¿En qué consiste su trabajo? Anote las tres actividades principales que desarrolla:

1. Orientación alimentaria.
2. Nutrición Clínica.
3. Servicio de alimentos.
4. Evaluación del estado de nutrición.
5. Investigación.

Pregunta 10. ¿Qué nuevos conocimientos o habilidades cree usted que debería adquirir para mejorar la calidad de su trabajo?

1. Actualización.
2. Cálculo dietético.
3. Estrategias educativas.
4. Deporte y actividad física.
5. Grupos de autoayuda.

6. Antropometría.
7. Psicología.
8. Investigación
9. Servicios de alimentos
10. Programas de computación

Pregunta 13. ¿Ha enfrentado obstáculos para asistir a los eventos de educación continua?

Si la respuesta es no pase a la pregunta 14. Si la respuesta es sí ¿Cuáles han sido estos obstáculos?

Obstáculos

1. Horario
2. Cuidado de hijos
3. Trabajo
4. Distancia a la Escuela

7. Plan de Análisis de resultados.

Se analizó la información utilizando el programa Statistical Program for Social Sciences (SPSS). Se utilizaron pruebas de estadística paramétrica y no paramétrica para el análisis de las medidas de frecuencias o tendencia central y de dispersión a fin de describir a la población estudiada.

Se crearon índices en el caso de cuatro dimensiones: desempeño docente, programa del evento, resultados del evento y logística. Se sumaron las calificaciones asignadas a las diferentes variables y sus indicadores, que tuvieron valores de 1 a 4 en escala de Likert.

Posteriormente se dividió la suma entre el valor máximo que se podía alcanzar a fin de

obtener una calificación por dimensión cuyo valor máximo fuera 10 (Ver Tabla de Congruencia Metodológica p. 48 a 55).

Las variables del estudio son de tipo nominal, ordinal y escalar de modo que se realizaron análisis de X^2 con la finalidad de encontrar las relaciones entre variables presentadas en las hipótesis del estudio. Se hizo también un análisis de pruebas de hipótesis con la prueba "T" de student para muestras independientes a fin de conocer las diferencias, si es que las había, entre los dos estratos de la población estudiada licenciados en nutrición y técnicos dietistas con respecto a las dimensiones de desempeño docente, programa del evento, resultados del evento y logística.

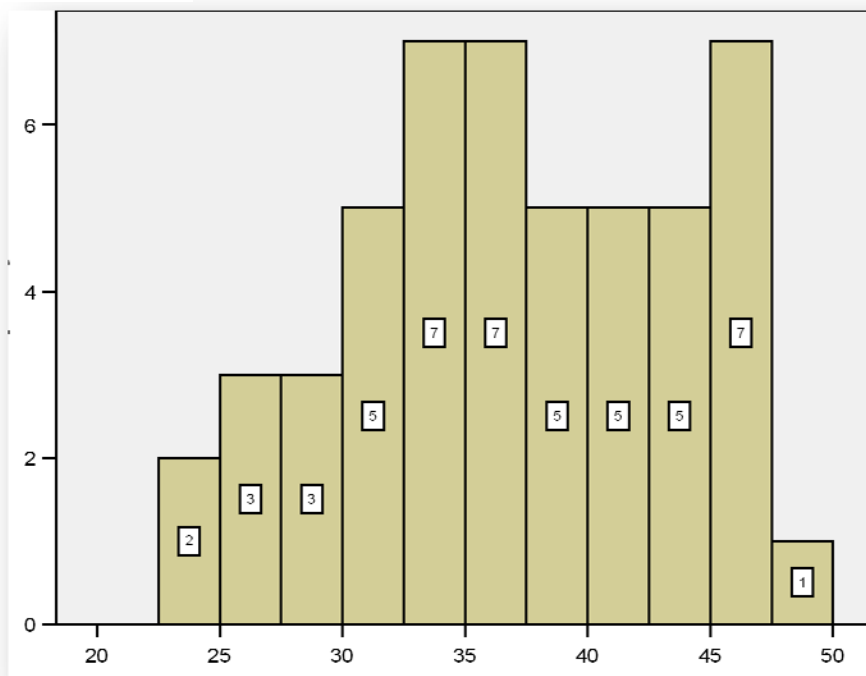
7. RESULTADOS

El cuestionario fue sometido a una prueba de fiabilidad de Alfa de Cronbach y se obtuvo un valor de 0.97, por lo que se considera confiable.

La población que asistió a los cursos y diplomados de educación continua durante los años 2006, 2007 y 2008 tuvo una edad promedio de 36.7 años de edad con una edad mínima de 24 años y una máxima de 48 años. Ver Gráfico 1. Edad de los participantes.

Gráfico 1. Edad de los participantes.

Frecuencia



Edad

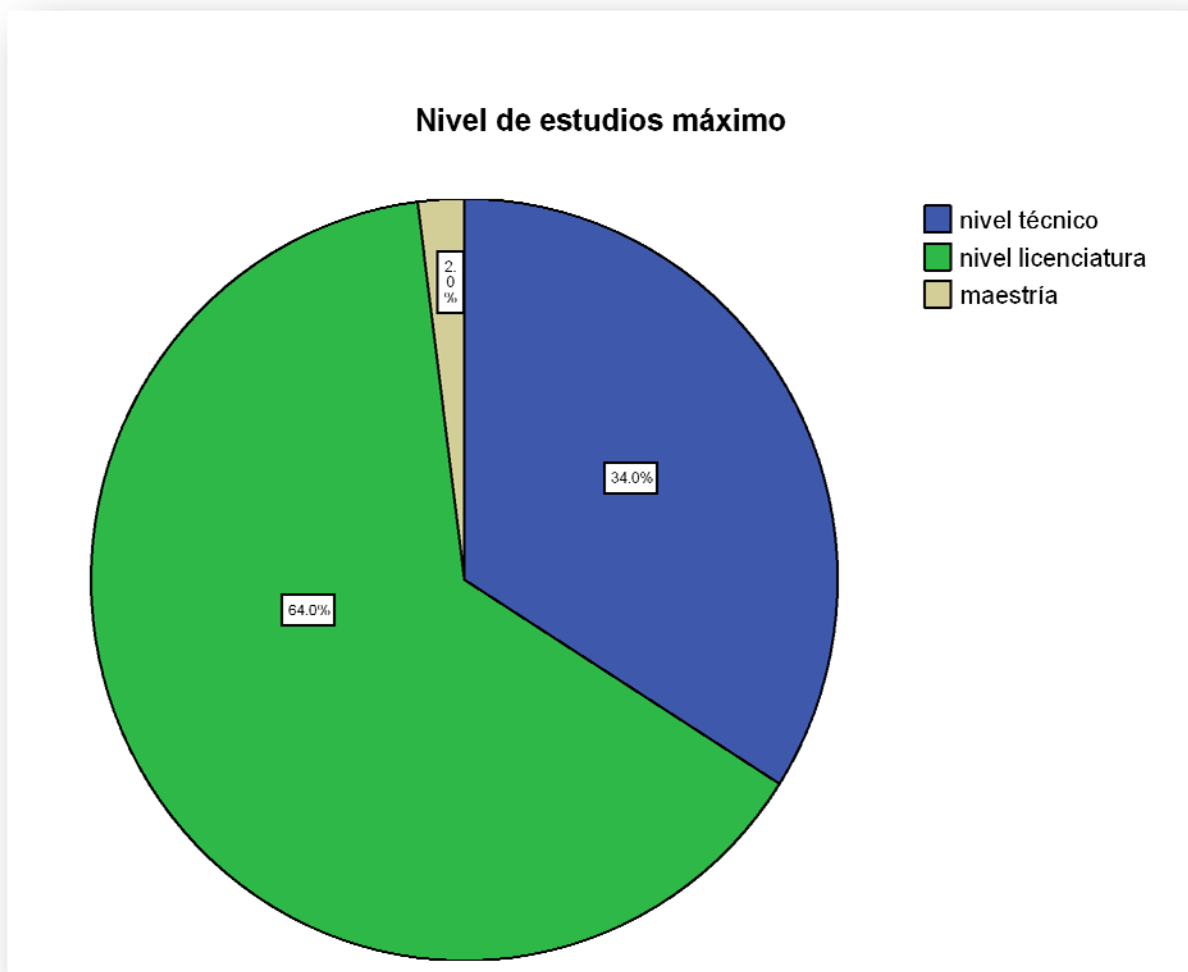
Media= 36.78

DS= 6.8

N=50

El 88% eran mujeres y sólo un 12% de los participantes fueron hombres. El 64% de los participantes tuvieron licenciatura como nivel máximo de estudios, 34% nivel técnico y sólo el 2% reportó nivel de maestría. Esto responde a que se eligieron los estratos de la muestra de este modo. Ver gráfico 2 Nivel de estudios de los participantes.

Gráfico 2. Nivel de estudios de los participantes.



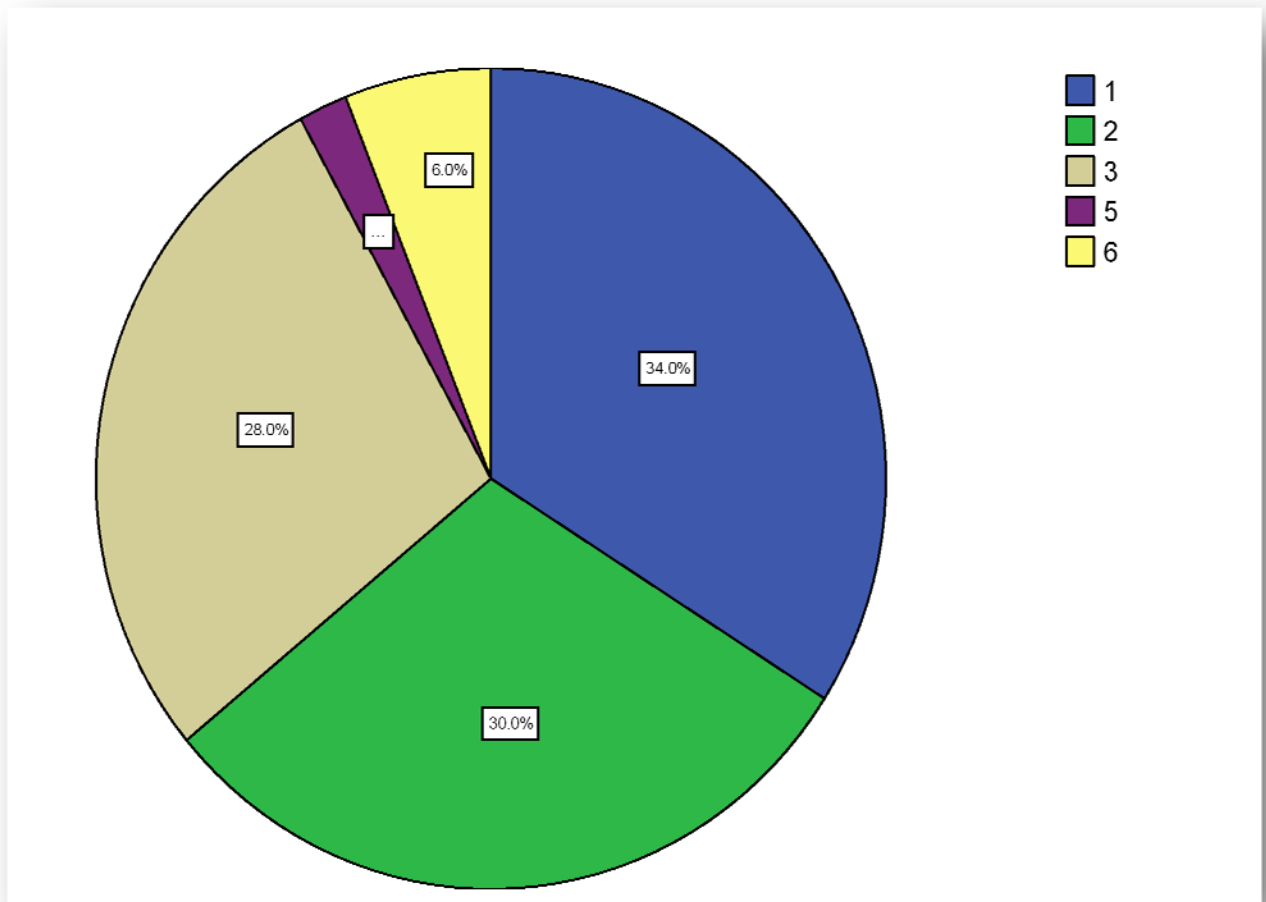
El número de cursos que tomaron los participantes en el periodo estudiado fue de 1 a 6. En la tabla 3 se observa que el 94% de la población estudiada tomó hasta 3 cursos en estos años.

Tabla 3. Número de cursos o diplomados a los que ha asistido.

No. de cursos a los que se asistió	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	17	34	34
2	15	30	64
3	14	28	92
5	1	2	94
6	3	6	100
Total	50	100	

El 30% ciento de la población parece asistir una vez al año. Ver Gráfica 3 en la siguiente página.

Gráfico 3. No. De cursos o diplomados a los que ha asistido



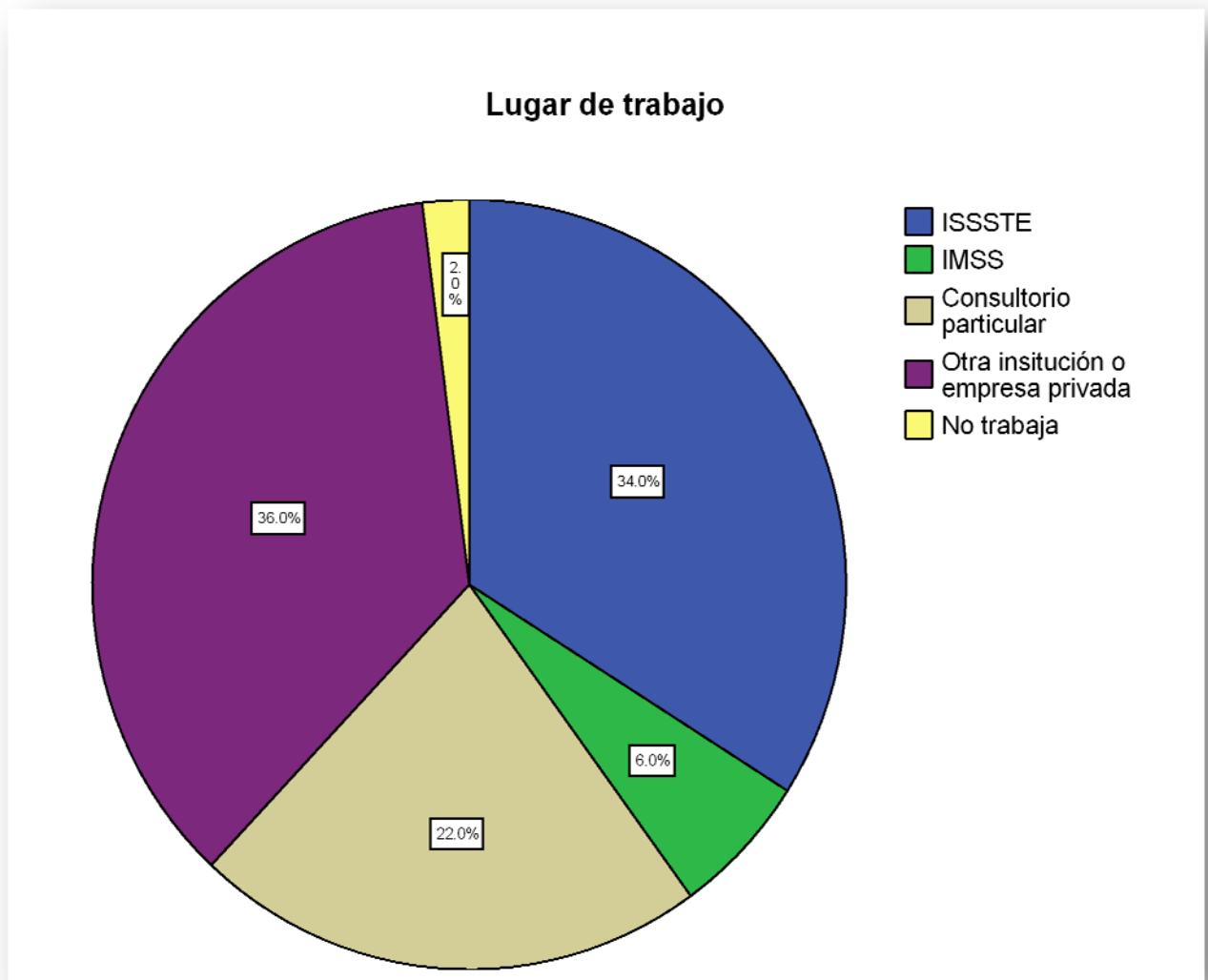
El 72% de los participantes asistió a cursos o diplomados con temas de nutrición clínica, el resto fueron en orden de frecuencia de elección: orientación alimentaria (11%), evaluación antropométrica (9%) y servicios de alimentos (7%). Ver Tabla 4. Temas de los cursos o diplomados a los que asistieron los participantes durante el periodo 2006 a 2008

Tabla 4. Temas de los cursos o diplomados a los que asistieron los participantes durante el periodo 2006 a 2008.

Tema del curso	Curso A	Curso B	Curso C	Total	Porcentaje
Servicio de alimentos	4	3	0	7	8
Nutrición clínica	31	26	15	72	72
Evaluación del estado de nutrición	7	2	0	9	9
Orientación alimentaria	8	1	2	11	11
Total	50	32	17	99	100

El 34 % de los participantes laboran en el ISSSTE, el 6% vienen del IMSS, el 22% trabajan en consultorio particular, el 36% de otra institución o empresa privada. Sólo el 2% reportó no estar laborando al momento del estudio. Los puestos que desempeñan son fundamentalmente 44% dietistas y 50% nutriólogas. Ver Gráfico 4. Lugar de trabajo de los participantes.

Gráfico 4. Lugar de trabajo de los participantes



La duración en el puesto de trabajo tuvo una media de 12.3 años, pero hubo quien tenía menos de un año hasta quien tuvo 27 años de laborar en su institución. En sus puestos de trabajo, las actividades principales que desempeñan, como puede observarse en la tabla 5, son orientación alimentaria, nutrición clínica, actividades de servicios de alimentos, evaluación del estado nutricional e investigación.

Tabla 5. Actividades que se desarrollan en el puesto de trabajo.

Actividad	Frecuencia	Porcentaje
Orientación alimentaria	39	35
Nutrición clínica	35	32
Servicios de alimentos	21	19
Evaluación del estado nutricional	13	12
Investigación	2	2
Total	110	100

El 65% de los encuestados refirió que los nuevos conocimientos que le interesaban eran sobre actualización en temas de nutrición, que incluyen temas de nutrición clínica, cálculo dietético, deporte y actividad física y antropometría. Los otros dos temas que expresaron que deberían adquirir son temas de estrategias educativas (16%), psicología (7%) y servicios de alimentos (7%). Con porcentajes menores declararon como temas de interés los de investigación, y programas de computación. Ver Tabla 6 Nuevos conocimientos que deberían adquirir para mejorar su desempeño laboral

Tabla 6. Nuevos conocimientos que deberían adquirir para mejorar su desempeño laboral.

Tema	Frecuencia	Porcentaje
Actualización	58	65
Estrategias educativas	14	16
Psicología	6	7
Servicios de alimentos	6	7
Investigación	3	3
Programas de computación	2	2
Total	89	100

Los participantes declararon que las razones principales para participar en los programas de educación continua en la EDN son la búsqueda de la actualización de conocimientos (36%), mejorar el desempeño laboral (36%) y mejorar el currículo (33%). Ver Tabla 7 Razones para participar en los programas de educación continua en la EDN

Tabla 7. Razones para participar en los programas de educación continua en la EDN.

Razón para participar	Frecuencia	Porcentajes
Actualización	44	36
Mejorar el desempeño laboral	44	36
Mejorar el currículo	33	28
Total	121	100

Se investigó también cuáles eran las áreas de interés de los participantes para próximos cursos o diplomados y se encontró que las dos áreas principales de interés son las innovaciones tecnológicas (24%) y la actualización de conocimientos teóricos (70%).

En cuanto a los obstáculos para asistir o para quedarse hasta el final del evento se encontró que el 38% de los asistentes sí habían tenido alguna vez algún obstáculo para participar. La razón principal fue el trabajo (24%) , que por el horario no les permite asistir a los cursos. El segundo obstáculo relevante con un 8% fue la distancia a la EDN. Ver Tabla 8 Obstáculos para asistir al evento de educación continua.

Tabla 8. Obstáculos para asistir a los cursos o diplomados en la EDN.

Obstáculo	Frecuencia	Porcentaje
Horario	8	42
Cuidado de los hijos	1	6
Trabajo	3	14
Distancia a la EDN	7	38

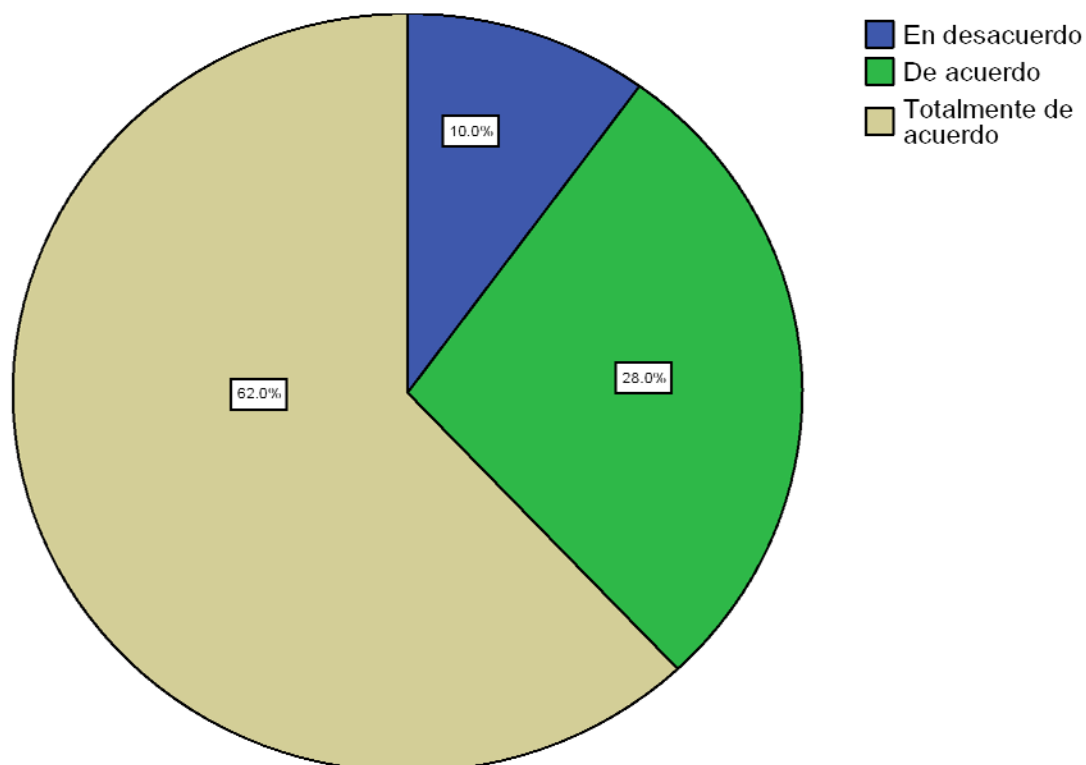
El 84% de los participantes refirieron que sí pueden aplicar lo aprendido en los cursos y diplomados y sólo un 14% refiere enfrentar obstáculos para aplicarlos. Estos obstáculos son que en su lugar de trabajo no se le apoya para aplicarlo (85%), y que el contenido del evento no aplica a su trabajo (15%).

Los participantes evaluaron los componentes del modelo que se construyó para este estudio. (ver Metodología p. 43 y en la Tabla 1 de Conguencia Metodológica, p. 48). Los componentes fueron: desempeño docente, programa del evento, logística del evento y resultados del proceso. Como se explicó en la metodología se construyeron índices con el valor final asignado a cada uno de los ítems de las dimensiones estudiadas. En la tabla 9 se presenta la calificación por índice de cada dimensión. Se puede observar que las calificaciones promedio de las distintas variables fueron satisfactorias, por encima del 8.9.

Tabla 9. Calificación de desempeño docente, programa, resultados y logística del evento.

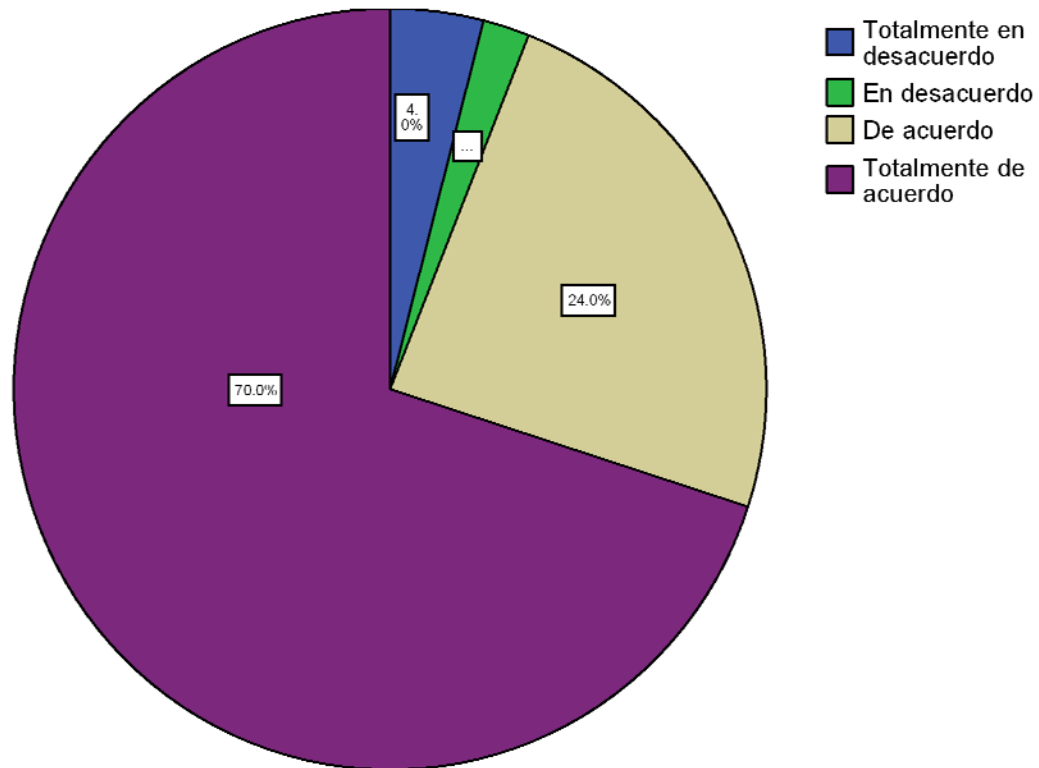
Estadístico	Calificación del desempeño docente	Calificación del programa del evento	Calificación de la logística del evento	Calificación de resultados del evento
Media	8.90	9.08	9.10	9.63
Desviación estándar	1.33	1.18	0.56	0.46

En relación a la evaluación que se hizo de los diferentes componentes del desempeño docente, se muestran los resultados en las gráficas 5 a 10. El 38% de los participantes declararon que los docentes no fueron puntuales. Ver Gráfico 5. Puntualidad del docente.

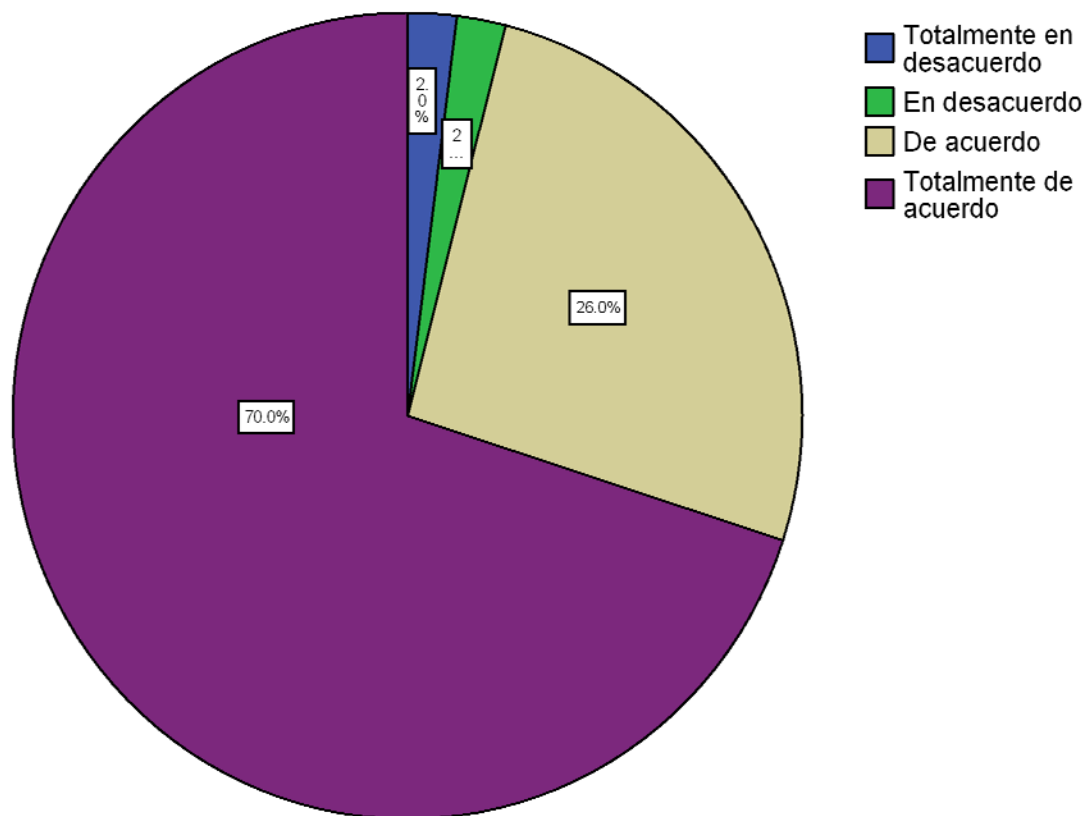
Gráfico 5. Puntualidad del docente

El 70% de los participantes afirmaron estar totalmente de acuerdo con que los docentes sí plantean los objetivos de su sesión, sin embargo el 30% restante, casi la tercera parte de los docentes, no presentan los objetivos de su sesión, en opinión de los encuestados. Ver gráfico 6. El docente plantea objetivos de su sesión.

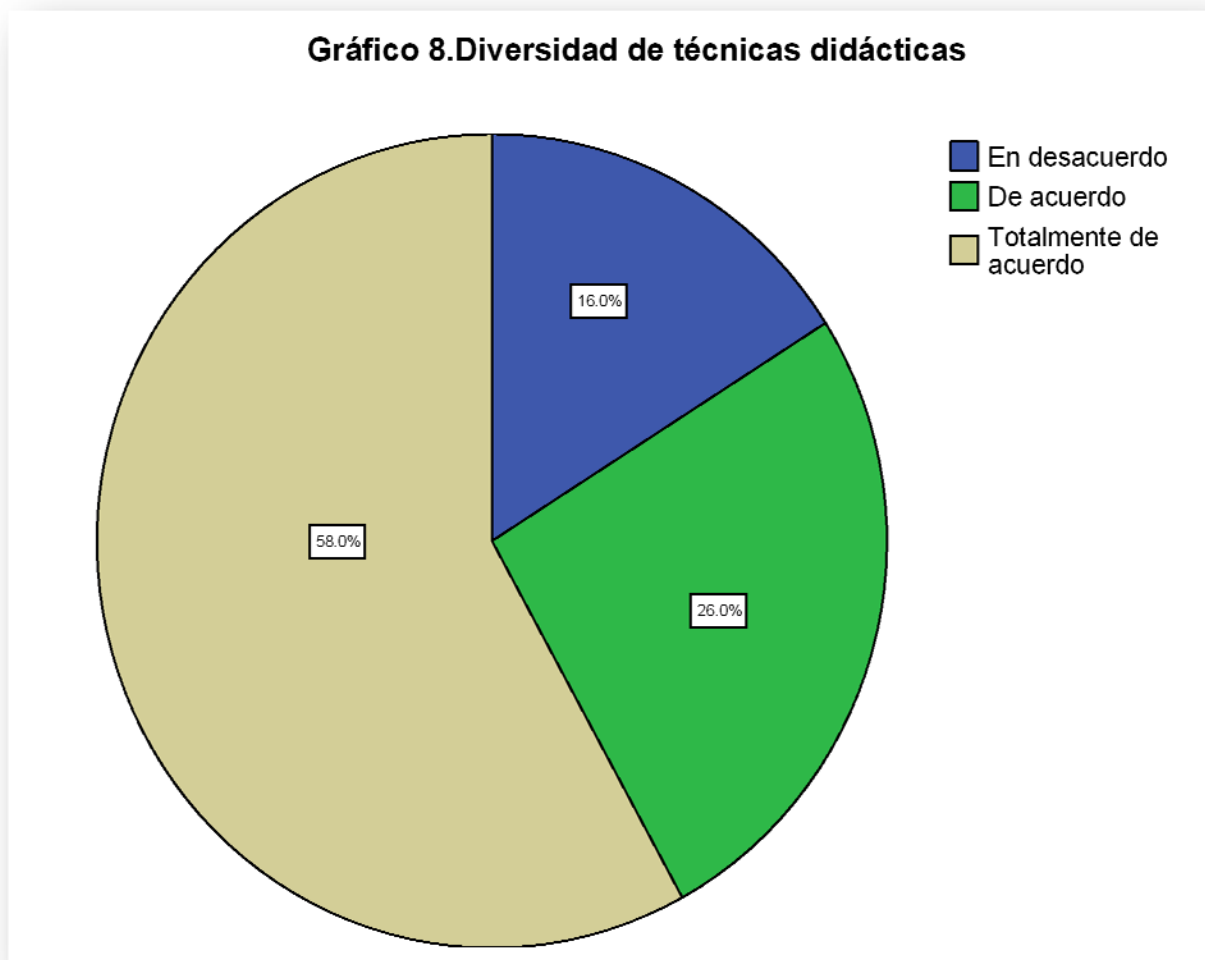
Gráfico 6. El docente plantea objetivos de su sesión



Los participantes estuvieron en el 96% de los casos de acuerdo y totalmente de acuerdo en que las explicaciones de los docentes son satisfactorias. Ver Gráfico 7. Explicaciones satisfactorias.

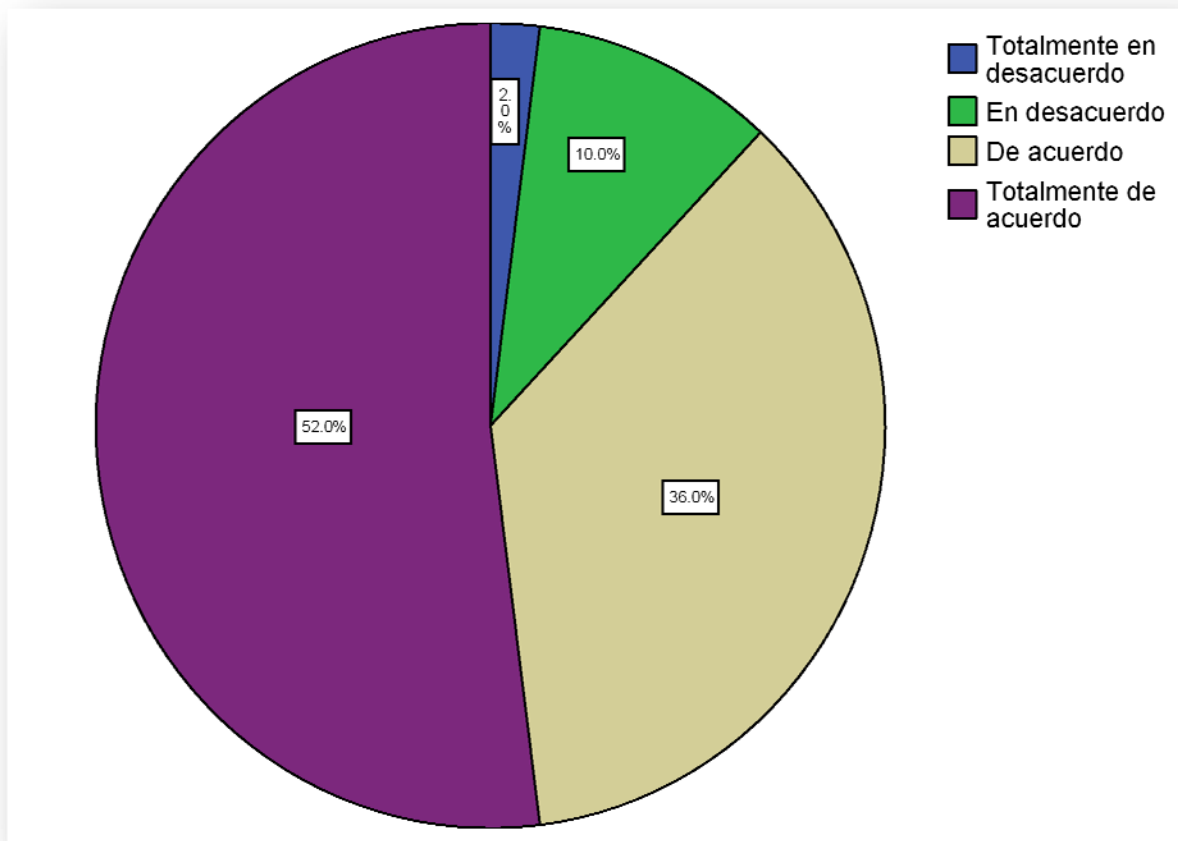
Gráfico 7. Explicaciones satisfactorias

En cuanto a diversidad de técnicas didácticas y a prácticas y ejercicios propuestos por el docente, sólo el 58 y 52 % respectivamente estuvieron totalmente de acuerdo y de acuerdo en que se utilizan diversidad de técnicas. Es decir la mitad de los docentes no diversifica el uso de técnicas didácticas. Ver Gráfico 8.



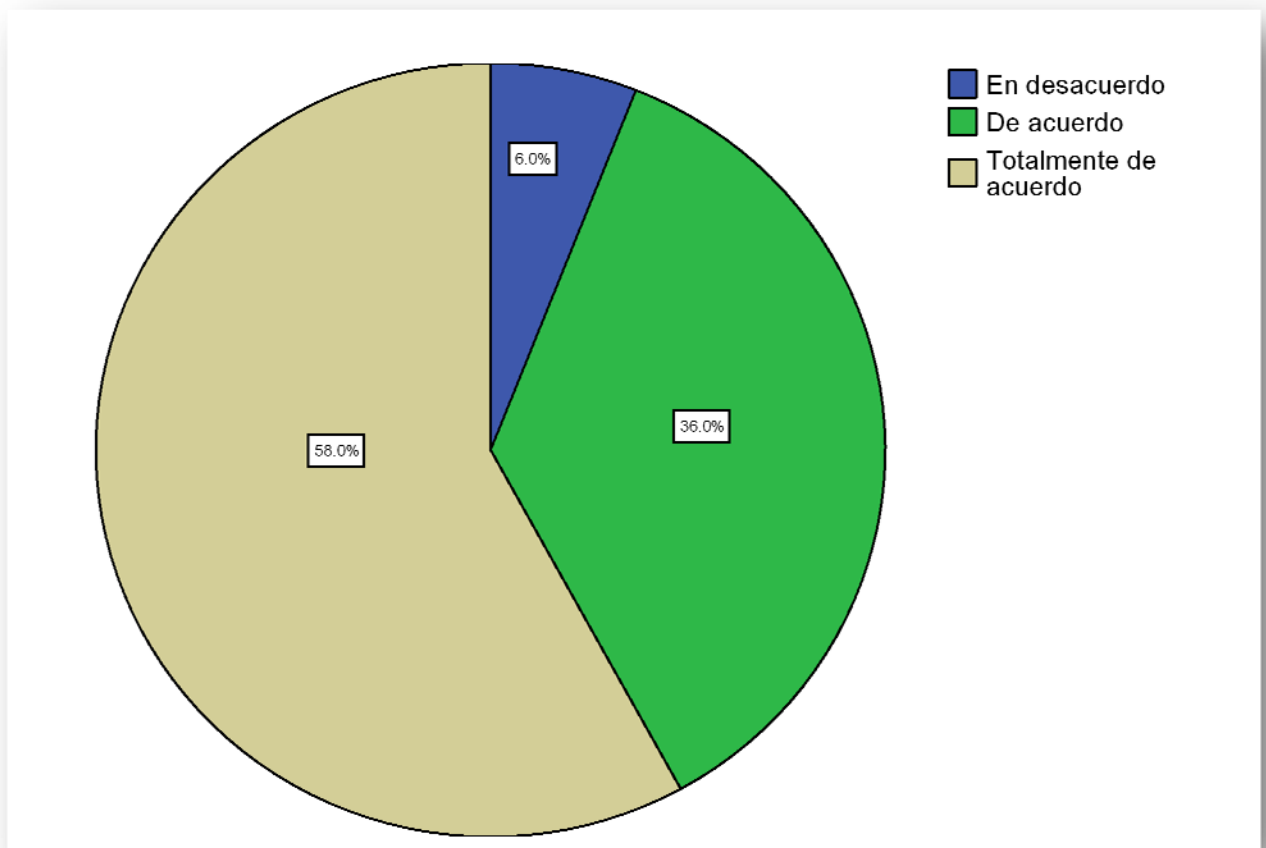
En cuanto a prácticas y ejercicios, el 88% de los participantes están totalmente de acuerdo y de acuerdo en que los docentes sí utilizan prácticas y ejercicios durante sus sesiones. Ver Gráfico 9. Prácticas y ejercicios.

Gráfico 9. Prácticas y ejercicios.



También sólo el 58% estuvo totalmente de acuerdo con que el docente cierra el tema de su sesión. Ver Gráfico 10. El docente cierra el tema.

Gráfico 10. El docente cierra el tema.



Estos datos concuerdan con los promedios obtenidos en el estudio al respecto, las calificaciones fueron las menores en estas variables. Ver Tabla 10. Resultados de la evaluación de los indicadores del desempeño docente.

Tabla 10. Resultados de la evaluación de los indicadores del desempeño docente

Estadístico	Puntualidad del docente	El docente plantea los objetivos de su sesión	Explicaciones satisfactorias	Claridad de la exposición	Clima de trabajo	Diversidad de técnicas didácticas	Prácticas y ejercicios	Interacción con participantes	Favorece interacción entre participantes	Flexibilidad del docente	El docente cierra el tema
Media	3.52	3.60	3.64	3.70	3.60	3.42	3.38	3.64	3.66	3.66	3.52
Desviación estándar	0.677	0.728	0.631	0.544	0.728	0.758	0.753	0.706	0.557	0.598	0.514

Con respecto a las variables de las dimensiones Programa del evento, Logística del evento y Resultados del proceso, se muestran los resultados en las tablas 11, 12 y 13

Tabla 11. Resultados de la evaluación de los indicadores del programa del evento.

Estadístico	Objetivos del curso	Congruencia de objetivos con contenido	Corresponden títulos a contenidos	Orden lógico del curso	Pertinencia del material didáctico	Utilidad del material didáctico	Aplicabilidad de los contenidos	Actualidad de los contenidos	Relación entre teoría y práctica	Métodos didácticos que favorecen participación	Difusión de nuevas tecnologías	Logros de objetivos
Media	3.68	3.64	3.74	3.60	3.56	3.68	3.80	3.70	3.52	3.66	3.46	3.54
Desviación estándar	0.587	0.598	.487	.606	.557	.551	.452	.463	.707	.557	.762	.646

Tabla 12. Resultados de la evaluación de los indicadores del Logística del evento

Estadístico	Puntualidad en el desarrollo	Duración	Organización	Servicios de apoyo	Pertinencia de los materiales de lectura	Los materiales de lectura son suficientes	Consistencia de los materiales de lectura con el programa	Confiabilidad de los materiales de lectura
Media	3.70	3.56	3.68	3.72	3.64	3.38	3.74	3.80
Desviación estándar	0.544	0.611	0.551	0.454	0.485	0.697	.0443	0.404

Tabla 13. Resultados de la evaluación de los indicadores de Resultados del Evento

Estadístico	Aplicar en el trabajo	Mejorar el desempeño laboral	Adquisición de nuevas habilidades
Media	3.56	3.62	3.72
Desviación estándar	0.577	0.530	0.497

De este análisis resalta la evaluación de los materiales que obtuvo una calificación relativamente baja con respecto a los otros indicadores, (3.38/4) pues parece indicar que los participantes no consideran suficientes los materiales que se ofrecen en los eventos de educación continua. Las calificaciones de pertinencia de los materiales y consistencia con el programa del evento fueron más altas, 3.64 y 3.74 respectivamente.

El prestigio de los programas de educación continua fue calificado en promedio con 9.22/10. La satisfacción de sus expectativas por haber participado obtuvo una calificación de 9.24/10.

En el análisis de T de student de la calificación de desempeño docente, del programa, de los resultados y de la logística con respecto a la satisfacción del participante se encontró que sí hubo diferencias significativas ($p \leq 0.05$), lo que implica que las dimensiones estudiadas se relacionan con la satisfacción que el participante expresa con respecto a su experiencia en la educación. Ver tabla 14.

Tabla 14. Satisfacción del participante y desempeño docente, programa del evento, resultados y logística.

Dimensiones			N	Media	DS	Sig. De la prueba "t"
Calificación del desempeño docente	Satisfacción del participante	Baja*	2	6.46	0.00	.04
		Alta**	48	9.19	1.3	
Calificación del programa	Satisfacción del participante	Baja	2	6.46	0.00	0.001
		Alta	48	9.19	1.073	
Calificación de la logística	Satisfacción del participante	Baja	2	7.18	0.00	0.006
		Alta	48	9.21	0.98	
Calificación de resultados del evento	Satisfacción del participante	Baja	2	7.50	.00	0.05
		Alta	48	9.15	0.45	

* Calificación de satisfacción menor a 7 y ** igual o mayor a 8.

Se analizaron las diferencias entre los estratos de la muestra: licenciados en nutrición y profesionales técnicos de dietética. La razón de este análisis es que se ha supuesto que los participantes de nivel técnico son una población diferente a la de licenciados en nutrición. Se eligió como parte de la muestra un estrato correspondiente a este grupo; con este análisis se verá si es que hay diferencias entre los dos estratos, al menos con referencia a la satisfacción y percepción que tienen del proceso de educación continua. El análisis se realizó a través de la prueba T para muestras independientes o Chi cuadrada.

Se analizó si había diferencias entre el número de cursos a los que se había asistido por estrato y se encontró que los participantes de nivel técnico asistieron con una frecuencia significativamente mayor ($p \leq 0.05$) que los licenciados en nutrición. Ver Tabla 15.

Diferencias entre nivel de estudios y número de cursos o diplomados tomados en la EDN de 2006 a 2008.

Tabla 15. Diferencias entre nivel de estudios y número de cursos o diplomados tomados en la EDN de 2006 a 2008.

Nivel de estudios		N	Media	DS	Sig. De la prueba "t"
No. de cursos o diplomados a los que ha asistido	Nivel técnico	17	2.76	1.56	.05
	Nivel licenciatura	32	2.00	1.10	

No se observaron diferencias significativas entre la valoración que los participantes hacen del prestigio que tienen los eventos de educación continua en la EDN, ambos estratos asignaron un valor alto al prestigio de los programas de educación continua. Ver tabla 16.

Tabla 16. Pruebas t para muestras independientes entre nivel de estudio y prestigio de la educación continua en la EDN y satisfacción de las expectativas.

Nivel de estudios		N	Media	DS	Error DS	Sig. De la prueba "t"
Prestigio de la educación continua	nivel licenciatura	17	9.35	.702	.379	.432
	nivel técnico	32	9.16	.884	.196	
Satisfacción de las expectativas	nivel licenciatura	17	9.41	.618	.150	.338
	nivel técnico	32	9.16	.987	.175	

Tampoco se observaron diferencias significativas entre nutriólogos y dietistas con respecto a la satisfacción de las expectativas como resultado de participar en los programas de educación continua. Ver Tabla 16.

Con respecto a las diferencias entre sus apreciaciones con respecto a las variables calificación del desempeño docente, calificación del programa, calificación de resultados del evento y calificación de la logística del evento, se encontró que hubo una diferencia significativa ($p \leq .05$), en cuanto a que los dietistas calificaron en promedio con 9.49 al programa del evento y los licenciados en nutrición le dieron una calificación de 8.90. Estos resultados se muestran en la

Tabla 17.

Tabla 17. Nivel de estudios y calificación del desempeño docente, calificación del programa, calificación de resultados del evento y calificación de logística del evento.

Nivel de estudios		N	Media	DS	Sig. De la prueba "t"
Calificación del desempeño docente	Nivel técnico	17	9.31	0.96	0.11
	Nivel licenciatura	32	8.75	1.44	
Calificación del programa del evento	Nivel técnico	17	9.49	0.73	0.05
	Nivel licenciatura	32	8.90	1.32	
Calificación de la logística	Nivel técnico	17	9.76	0.30	0.13
	Nivel licenciatura	32	9.58	0.52	
Calificación de resultados del proceso	Nivel técnico	17	9.46	0.77	0.07
	Nivel licenciatura	32	8.95	1.95	

Se analizó la relación entre nivel de estudios y razones para asistir a los eventos de educación continua en la EDN, a través de la prueba de X^2 . No se encontraron diferencias significativas en la prueba ($p \leq 0.05$). No hay evidencia de que los participantes de nivel técnico asistan por las razones distintas a las de los participantes de nivel licenciatura.

Acuden principalmente por actualización, mejorar el currículo y mejorar el desempeño laboral.

8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

8.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Marzo, M., Pedraja, M. y Rivera, P. (2004, p. 84), plantean que para poder conocer la adecuación de la oferta realizada a las expectativas de los clientes objetivo, es necesario determinar los niveles de satisfacción experimentados por dichos clientes. En opinión de Marzo y colaboradores, “El conocimiento de los factores que inciden en la satisfacción de los estudiantes es un aspecto clave para poder diseñar y desarrollar las estrategias que permitan ajustarse a los públicos objetivo”.

La satisfacción de los usuarios o participantes, según Giese, J. y Cote, J., (2000, p.15), puede ser definida como “una respuesta sumaria, afectiva y de intensidad variable, centrada en aspectos concretos de la adquisición y/o consumo, y que tiene lugar en el preciso momento en el que el individuo evalúa el objeto”. La relevancia de analizar la satisfacción del participante se debe a su carácter antecesor de la intención de seguir participando en el proceso y de ser un elemento de juicio sobre los efectos que tiene el quehacer educativo. Los diversos estudios realizados sobre satisfacción se centran tanto en el aspecto docente como en los servicios de apoyo o complementarios que pueden ofrecer las universidades u otras instituciones de educación superior. Entre los factores referidos por la literatura están el contenido del curso, la infraestructura, organización, matrícula, satisfacción con el curso, satisfacción con el profesorado, precios, contenidos, nivel del manejo del contenido, manejo de los contenidos, bibliografía, habilidades sociales y de comunicación y programa del curso. (Marzo, M., Pedraja, M. y Rivera, P. 2004)(Giese, J. y Coe, J., 2000)(OWG, 2003)(Kara, A. y DeShields, O., 2004)(Gómez, P., 2007).

En este proceso educativo los participantes son en su mayoría mujeres, de entre 24 y 48 años de edad, licenciadas en nutrición o dietistas empleadas principalmente por el IMSS y el ISSSTE. Como actividades principales en su empleo están la consulta en nutrición, la orientación alimentaria, el servicio de alimentos y la evaluación del estado nutricional. Los participantes están trabajando, así que la educación continua que se ofrece en la EDN no parece ser utilizada como forma de capacitación para conseguir trabajo, sino como forma de capacitación para el trabajo.

Las razones principales por las que participan en la educación continua en la EDN son la búsqueda de la actualización de conocimientos para mejorar el desempeño laboral y mejorar el currículum. Lo que les interesa como contenidos en los programas de educación continua es actualización en nutrición, que incluye temas de nutrición clínica, cálculo dietético, deporte y actividad física, antropometría, estrategias educativas y psicología. Lo anterior parece significar que realmente los participantes están interesados en mejorar la calidad de su trabajo, no declaran buscar reconocimientos oficiales o relaciones que pudieran facilitarles encontrar nuevas opciones laborales, sino declaran querer hacer mejor lo que ya hacen. Con respecto a mejorar el currículum, puede ser también dentro del mismo empleo por razones escalafonarias, pues parte de la población es sindicalizada.

En este estudio se encontró que el desempeño docente, el programa del curso o diplomado, la logística y los resultados obtenidos sí mostraron asociación estadísticamente significativa con la satisfacción del participante. Otros autores como Gómez, P. (2007, p. 10) por su parte, en su estudio sobre satisfacción del estudiante con respecto al trabajo docente no encontró que por sí mismo el desempeño docente explique cabalmente la satisfacción del

participante, sugieren incluir variables contextuales para explicar de mejor manera la satisfacción de los estudiantes. Kara, A. y DeShields, O. (2004, p. 13) encontraron también que el desempeño docente puede ser considerado como un motivador o satisfactor para el participante.

El desempeño docente en este trabajo fue evaluado favorablemente, en una escala de 1 al 10, el promedio fue de 8.9. Al interior de esta variable lo que menor calificación obtuvo fue lo relacionado con los contenidos prácticos, ejercicios y diversidad de técnicas didácticas. Con esto se pone de manifiesto, que efectivamente el contenido de conocimientos teóricos, cognoscitivos o informativos son los que se siguen privilegiando el trabajo en el aula. Sería necesario incluir más contenidos sobre habilidades del manejo de la información y con técnicas didácticas más variadas y no sólo centrarse en el uso de la técnica expositiva, por más que vaya acompañada de recursos didácticos atractivos como el uso de los programas informáticos para presentaciones, pues no dejan de ser esencialmente expositivos.

Con respecto al proceso de la educación continua, se encontró que la población evalúa también favorablemente los elementos de los programas en los que han participado en la EDN. La calificación global fue de 9.08. La difusión de nuevas tecnologías fue el indicador que obtuvo la menor calificación. Uno de los retos que enfrentan los programas de educación continua es el de ofrecer programas de actualización en nuevas tecnologías, sin embargo éstas no son propias del ámbito educativo de la EDN, que es exclusivamente una escuela de nutrición. También sucede esto con respecto a los cursos o diplomados sobre psicología o deporte. La EDN se caracteriza y tiene como fortaleza la nutrición clínica, por tanto no tiene los recursos docentes necesarios para satisfacer esta demanda expresada por

los participantes. La cuestión que surge es si una sola institución debe cumplir todas las demandas de la población que atiende o la población tendría que buscar diversas instancias que pudieran satisfacer sus necesidades de educación continua en los distintos ámbitos que se requieran.

En el estudio desarrollado por el Outcomes Working Group del Ministerio de Educación Avanzada de British Columbia (OWG, 2003, p.4) encontraron que el programa, la calidad de la enseñanza y el terminar por completo el curso se relacionaban significativamente con la satisfacción de los estudiantes. Las variables más fuertemente asociadas a la satisfacción fueron el currículo y su relación con la posibilidad de empleo percibida por el estudiante. También los programas, contenidos y organización fueron factores críticos en relación a la satisfacción de los estudiantes.

La logística fue también evaluada favorablemente, con un 9.1 sobre 10. Parece ser necesario revisar el tipo de materiales de lectura que se ofrecen en los cursos y diplomados de educación continua pues obtuvieron la menor calificación en cuanto a ser suficientes; en relación a su pertinencia y consistencia con los objetivos del evento sí resultaron bien evaluados. Así mismo, Llarena, M y Paparo, M. (2006, p.1 a 9) encontraron que los materiales de aprendizaje y la relación con el docente se relacionan con la satisfacción general expresada por los participantes.

En este sentido tal vez sería necesario identificar estrategias que permitan hacer coincidir los materiales de lectura del curso o diplomado con los contenidos que los docentes incluirán en sus sesiones, hasta ahora no se han encontrado estas estrategias. Una que se sugiere es en los diplomados manejar cada módulo con un profesor titular, así este profesor

estaría encargado de diseñar todo un módulo lo que daría mayor coherencia a los contenidos y facilitaría el disponer de materiales de lectura desde el inicio del módulo.

En lo referente a los resultados del proceso, los participantes valoran el prestigio de la EDN y declararon estar satisfechos con los resultados de su participación en los programas de educación continua. La EDN tiene una *clientela* que acude regularmente durante el año y también año tras año. Una razón de ello es que son empleados del Instituto (ISSSTE) y tienen derecho a estos cursos de capacitación, pero los resultados de este estudio parecen indicar que además están satisfechos con el proceso y los resultados de la educación continua. Duque, L. (2003, p. 1 y 11) estudiaron la satisfacción del usuario de un servicio de formación educativa universitaria, en relación con “la calidad percibida del servicio, coproducción o implicación del usuario, resultados del servicio y la reputación de la institución prestadora del servicio”. Encontraron una asociación entre la satisfacción y la calidad percibida y los resultados del servicio. En cuanto a resultados del servicio y satisfacción encontraron que se asoció con la reputación de la institución.

Los participantes del estudio declararon estar de acuerdo en que adquirieron nuevas habilidades que pueden aplicar en el trabajo y de este modo mejorar su desempeño laboral. Esto significaría que la educación continua en la EDN cumple con los objetivos de actualizar y capacitar profesionalmente, para un mejor desempeño laboral y que está dirigida particularmente a los profesionistas de la disciplina.

Como parte de las preguntas de investigación que aparecen en el apartado de Metodología está investigar si hay diferencias entre los licenciados en nutrición y los participantes de nivel técnico. Se encontró que los participantes de nivel técnico acudieron con mayor

frecuencia que los licenciados en nutrición, una posible explicación de esta situación tiene que ver con las posibilidades de formación que tienen uno y otro grupo. Los licenciados en nutrición pueden acceder a postgrados del tipo maestría y doctorado, dentro del sistema formal educativo. Sin embargo, los profesionales de nivel técnico no pueden, de modo que la opción que les queda es participar en este tipo de programas educativos, en donde sí son aceptados y además tienen la posibilidad de obtener un documento que acredite su participación. La desventaja es que hasta ahora la educación continua no es reconocida ni valorada oficialmente, por instituciones como la SEP, como un postgrado que certifique el conocimiento o las habilidades adquiridas, lo que perpetúa la desigualdad entre los profesionales de nivel técnico y de educación superior.

Los participantes de nivel técnico otorgaron una calificación mejor a algunos indicadores del programa y de la calidad de los materiales que se ofrecen en los eventos de educación continua. Esto podría reflejar mayor exigencia por parte de los participantes que son egresados de licenciatura o bien un mayor conocimiento por parte de estos participantes.

En conjunto se declaró que lo aprendido en los cursos y diplomados sí lo pueden aplicar en sus lugares de trabajo, aunque también se mencionó que en ocasiones no reciben el apoyo de los empleadores. En este sentido puede hacerse evidente la falta de reconocimiento y valoración que la educación continua puede tener en muchos casos, pese a que haya un proceso de evaluación y de acreditación a través de constancias avaladas por instituciones reconocidas en el campo de la nutrición.

8.2 CONCLUSIONES

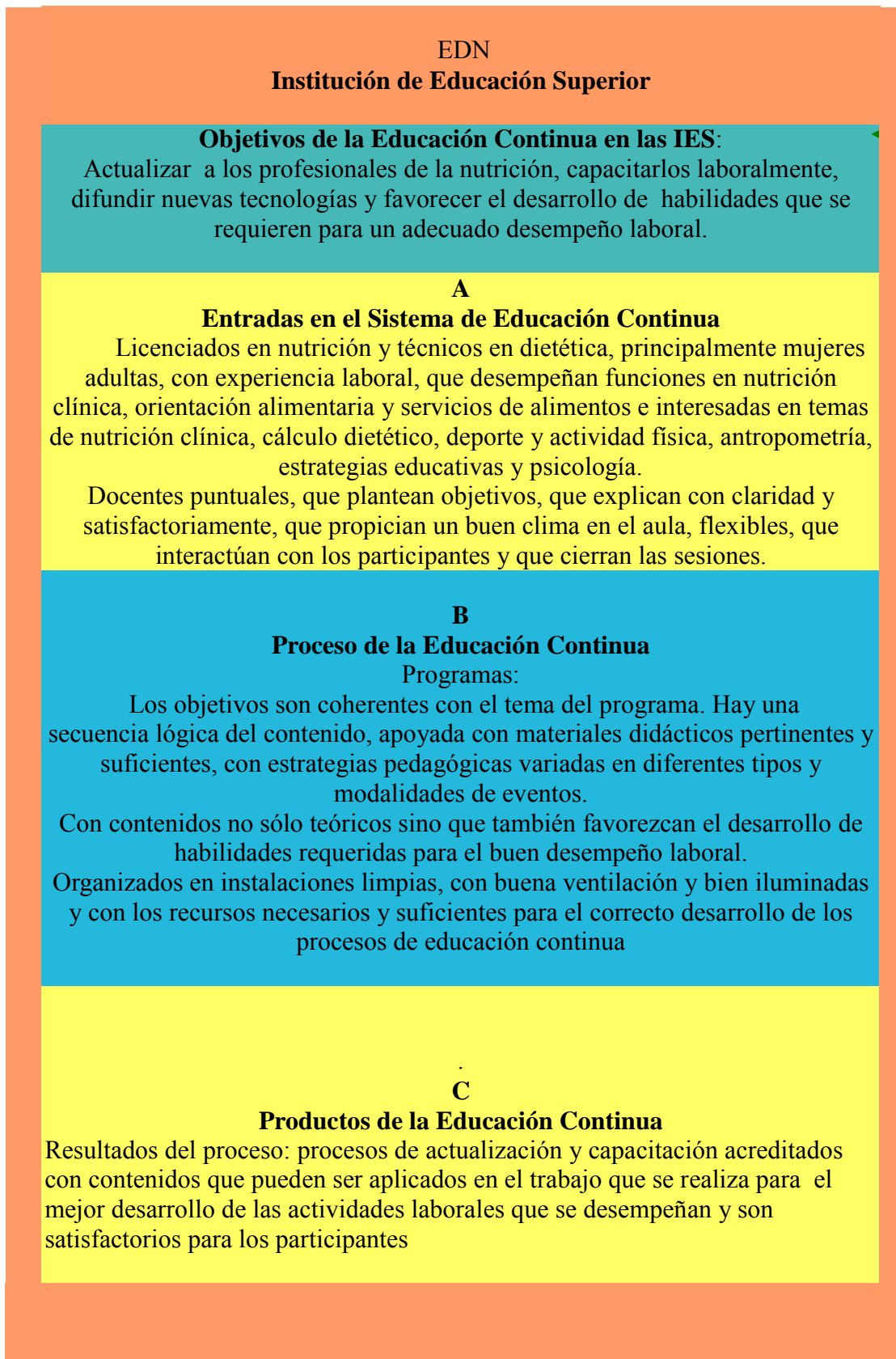
Con respecto al modelo que se planteó en la metodología, los resultados del estudio se muestran en la Figura 1.2 Modelo de la educación Continua en la Escuela de Dietética y Nutrición del ISSSTE.(p.95)

En cuanto a satisfacción de las expectativas, la educación continua parece cumplir con su función de actualizar, aunque no puede quedarse circunscrita a esta función, es importante retomar las funciones que tienen en cuanto a la difusión de nuevas tecnologías y de habilidades que se requieren para un adecuado desempeño laboral y que hasta ahora no han sido enfatizadas suficientemente como parte de la metodología de trabajo en la EDN

Resulta relevante enfatizar la importancia que tienen actualmente los procesos de educación continua tomando en cuenta que cada vez se valora y predomina el trabajo, particularmente en las áreas de salud, basado en evidencias y no sólo en la experiencia, de aquí que la actualización de los conocimientos, basados en la evidencia científica, es indispensable para contar con procesos validados y acreditados que puedan demostrar actualización y conocimiento no sólo por la experiencia laboral.

Aunque como resultado de este estudio se concluye que los participantes valoran los procesos de educación continua, deberán estudiarse otros factores, quizás externos, que puedan aportar información acerca de por qué razones los nutriólogos participan en procesos de educación continua o al contrario, por qué no buscan estos procesos de formación. Si se contempla, que cada año hay más egresados de escuelas de nutrición, por qué, al menos a la Escuela de Dietética

Figura 1. 2 Modelo de la Educación Continua en la Escuela de Dietética y Nutrición del ISSSTE



y Nutrición, acude un volumen tan bajo de participantes, en promedio 169 participantes por año de 2006 a 2008. Este reto queda para un próximo trabajo al respecto.

También quedan como preguntas a responder si conviene incluir o no todos los contenidos que demanda la población aunque no sean fortaleza de la institución que ofrece los programas de educación continua o bien decidir que las posibilidades de realizar educación continua en la EDN se circunscriban a la tradicional fortaleza de la Escuela que ha sido la nutrición clínica. Esta duda queda planteada a un nivel más amplio como para definir los alcances que la educación continua puede tener en cada una de las instituciones de educación superior.

También es un reto para las instituciones que tienen programas de educación continua mejorar los mecanismos de evaluación y certificación de los conocimientos, habilidades y destrezas de los individuos que forma, para facilitar o mejorar el reconocimiento social de este esfuerzo, pues hasta ahora es evidente que los conocimientos y habilidades adquiridos fuera del sistema educativo formal no son reconocidos y valorados oficialmente. A consecuencia de esto, sería interesante proseguir este estudio, pero ahora desde la perspectiva del empleador, cómo percibe los resultados de la educación continua, cómo los valora y, en suma cuál es su perspectiva sobre los procesos de la educación continua en la que participan sus trabajadores, en quienes finalmente está invirtiendo y de quienes se supone espera un cambio o una mejora en el desempeño laboral.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. AMMFEN, 2008. Consultado el 20 de marzo de 2008. Disponible en:
<http://www.ammfen.org.mx/>
2. AMMFEN. (2000) *Los nutriólogos en México. Seguimiento de egresados*. (2ª. ed.) Cd. De México, México: Ed. Trillas.
3. ANUIES (1999). Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios. Consultado el 10 de febrero de 2008. Disponible en:
http://www.anuies.mx/f_extension/html/pnecs/6.html
4. Asua, B. (2002) Educación y Trabajo. En Pineda, P. (2002). *Pedagogía Laboral*. Barcelona: Editorial Ariel S.A
5. Cabello, M. (2002). *Educación permanente y educación social*. Málaga, España: Ed. Aljibe.
6. Cachón, L. y Montalvo, M. (1999) *Educación y formación a las puertas del siglo XXI. La formación continua en España*. Madrid, España: Universidad Complutense.
7. Cambor, J. (1985). IV Conferencia Internacional sobre educación de adultos. *Revista de Educación*. 276 [Revista electrónica]. Consultado el 16 de enero de 2008. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18480>
8. Campos, G. (s.f.) Implicaciones del concepto de empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista electrónica]. Consultado el 24 de enero de 2008. Disponible en:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/573Campos.PDF>
9. De Ibarrola, M. (s.f.) Los cambios estructurales y las políticas de capacitación y formación para el trabajo en México. Un análisis de la expresión local de políticas nacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultada el 14 de abril de 2008. [Revista electrónica]

Disponible en:

<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cienterfor/temas/youth/doc/not/libro273/epieck6.pdf>

10. De la Orden, A., Asensio, I., y Carballo, (200) Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación . *Revista electrónica de evaluación educativa (RELIEVE)* 2(2):1-28 [*Revista Electrónica*] Consultada el 1º de septiembre de 2009. Disponible en www.uv.es/RELIEVE/u13n1/RELIEVEu13n1_6.htm
11. Delors, J. (s.f.) *La Educación encierra un tesoro*. París, Francia: UNESCO. Consultado el 23 de septiembre de 2007. Disponible en:
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
12. Duque, D. (2003) La satisfacción del usuario del servicio “Formación educativa universitaria”. *XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Barcelona, España. Consultado el 17 de agosto de 2009. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=865051>
13. Escuela de Dietética y Nutrición. (2009) Reglamento Interno. p.5
14. Escorcía, R., Gutiérrez, A. y Henríquez, J. La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores* 10(1). [*Revista electrónica*]. Consultado el 18 de octubre de 2007. Disponible en Redalyc:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtpdfRed.jsp?iCve=83410107>
15. Fernández, J., Barajas, G. y Alarcón, L. (2007). Los profesionistas. Temas centrales para una agenda contemporánea. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 11[*Revista electrónica*]. Consultado el 18 de octubre de 2007. Disponible en:
<http://www.remo.ws/revista/n11/n11-perez.htm>

16. Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006). Modelos de formación continua en América Latina. *Centro de Estudios en Políticas Públicas*. Consultado el 18 de octubre de 2007. Documento disponible en: http://www.fundacioncepp.org.ar/pdfdocs/210_Capacitacion.pdf
17. García, E., et. al. (2004). *Gestión de la Educación Continua y la Capacitación*. México: El Manual Moderno.
18. Gibbons, M. (1998) *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. París. Consultado el 4 de noviembre de 2007. Disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf
19. Giese, J. and Cote, J. (2000). Defining consumer satisfaction. *Academy of Marketing Sciences Review* 1:1-27 [Revista electrónica] Consultada el 30 de agosto de 2009. Disponible en www.amsreview.org/articles/giese01-2000.pdf
20. Gómez, P- (2007) Análisis de la satisfacción del alumno con la docencia recibida. Un estudio de modelos jerárquicos lineales. *RELIEVE* 13(1):127-138 [Revista electrónica] Consultada el 28 de agosto de 2009. Disponible en www.uv.es/RELIEVE/u13n1/RELIEVEu13n1_6.htm
21. Gómez, S. (2007). *La Educación continua como apoyo a la titulación*. Tesis de licenciatura. Cd. De México, México: UNAM.
22. Hernández, J. y Martínez, P. Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Revista electrónica de evaluación educativa RELIEVE* 2(2):1-28 [Revista Electrónica] Consultada el 1º de septiembre de 2009. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm
23. Ibar, M. (2002) *Manual general de Evaluación*. Octaedro-EUB, España.

24. Izquierdo, B. y Schuster, J. (2000). *Educación continua, una alternativa para la formación de los recursos humanos*. Comisión mixta de capacitación y adiestramiento. UV-FESAPAUV. Programa de desarrollo de competencias académicas: procedimiento de la educación continua. Xalapa, México: Universidad Veracruzana.
25. Kara, A. y DeShields, O.(2004) Business student satisfaction. Intentions and retention en Higher education: an empirical investigation. *International Journal of Educational Management* . 19(2):19 a 39 [Revista electrónica] Consultada el 29 de agosto de 2009. Disponible en <http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=Published/EmeraldFullTextArticle/Articles/0600190204.html>
26. Llarena, M. y Paparo, M. (2006). Propuesta de una metodología de seguimiento y evaluación de cursos a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37(4):1-11 [Revista electrónica] consultada el 31 de agosto de 2009. Disponible en www.rieoei.org/1129.htm
27. Marín, D.(1993). Los profesionales universitarios, perspectivas y tendencias de su formación en el contexto educativo modernizante. *Perfiles Educativos* [Revista electrónica]. Consultada el 23 de septiembre de 2007. Disponible en: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-ant/indices/frm59.htm>
28. Martínez, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana*. 27 [Revista electrónica] Consultada el 3 de noviembre de 2007. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>
29. Millán, J. y Rioseco, G. Hacia un modelo para evaluar la formación técnica de nivel superior. (2002) *Estudios Pedagógicos*, 28: 47-67. [Revista electrónica] Consultado el 15

de agosto de 2007. Disponible en:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-070520020001&lng=es&nrm=iso

30. Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000) *Evaluar para la transformación. innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Paidós, Argentina.
31. OWG, Ministry of Advanced Education of British Columbia (2003). *Understanding student satisfaction*.3(1):1-4 [Revista electrónica] Consultada el 29 de agosto de 2009. Disponible en [http://admin.selkirk.bc.ca/research/documents/issue_satisfaction\[1\].pdf](http://admin.selkirk.bc.ca/research/documents/issue_satisfaction[1].pdf)
32. Palencia, F. (s.f.) ANUIES. Sistemas de Educación Continua en México: reporte final y sugerencias. Consultado el 28 de octubre de 2007. Disponible en: http://www.anuies.mx/e_continua/pdf/presentación.pdf
33. Palomar, A. Y Parellada, M. (2001). *La Formación Continua en las Universidades: Política e Instrumentos*. Madrid, España: Civitas Ediciones
34. Pineda, P. (2002). *Pedagogía Laboral*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
35. Programa Sectorial de Educación 2007-2012. (Tercera Sección) DIARIO OFICIAL jueves 17 de enero de 2008. Disponible en: <http://bibliotecas.salud.gob.mx/gsd/collect/publin1/index/assoc/HASHf735.dir/doc.pdf>
36. Ruiz, C. (1998). *Diagnóstico y clasificación para el análisis de la educación continua*. Tesis de licenciatura, UNAM, Cd. De México, México.
37. Ruiz, J. (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Narcea, España.
38. Salas, F. (2005). Higher education research Project:la vision de 6 países desarrollados sobre la educación superior necesaria para el nuevo milenio. *Educación* [Revista electrónica] 29

(2). Consultada el 4 de noviembre de 2007 Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/Artpdfred>

39. Salas, R. (2000). La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos. *Rev. Cubana de Educación Médica Superior*. 14(2) [Revista electrónica] Consultada en 30 de marzo de 2007. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol14_2_00/ems03200.htm
40. Santoyo, R. (2007). Reflexiones y propuestas para una reforma del sistema de educación superior. *Perfiles Educativos*. [Revista electrónica] Consultado el 23 de agosto de 2007. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13208804.pdf>
41. Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós, España.
42. Tuijnman, A. (s.f.). Hacer del aprendizaje para toda la vida una realidad para todos: un planteamiento de la OCDE. Consultado el 20 de marzo de 2008. Disponible en: <http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/competen/pdf/mexc1.pdf>
43. UNESCO. (1985). Cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Informe final. Consultada el 17 de noviembre de 2007. Disponible en: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_s.pdf
44. Vadillo, G. (1996). *Educación Continua en el Mundo*. Cd. De México, México: AMEC.
45. Vega, R. (2006). La educación continua a distancia en México: La universidad nacional Autónoma de México. *Rev. Educ. Sup.* 34(1)1-11.
46. Vega, R. (2006). La educación continua en México: hacia la transición a la captación a distancia. *Edutec. Revista electrónica de Tecnología educativa*. Consultada el 12 de marzo de 2009. Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec20/vega20.htm>

10. ANEXOS

10.1 ANEXO 1

Cuestionario para obtención de la información.

La Educación Continua en la Escuela de Dietética y Nutrición.

Estoy trabajando en un estudio sobre la gestión de la educación continua en la Escuela de Dietética y Nutrición del ISSSTE .

Quisiera pedirle su colaboración para contestar el presente cuestionario. Por supuesto sus respuestas son confidenciales.

Las personas que fueron seleccionadas para el estudio no se seleccionaron por nombre sino al azar. Todas las opiniones serán sumadas e incluidas en el reporte de la tesis, pero nunca se comunicarán datos individuales.

Le recuerdo que no hay respuestas correctas ni incorrectas, por lo que le solicito la mayor sinceridad al contestar.

Lea las instrucciones atentamente y cualquier duda por favor hágamela saber para aclararla.

Muchas gracias por colaborar.

Características del participante.

1. Por favor anote cuál es su edad (años cumplidos)

_____ ()

2. Anote en el paréntesis la opción que corresponde a su sexo

1. Femenino ()

2. Masculino

Formación del participante.

3. Anote en el paréntesis la opción que corresponda ¿Cuál es su nivel de estudios (que cuente usted con el título)?

6. Nivel técnico ()

7. Licenciatura
8. Especialidad
9. Maestría
10. Doctorado
11. Otro _____

4. ¿A cuántos cursos o diplomados a ha asistido a la EDN durante 2006 y 2007?

_____ ()

5. ¿Cuáles han sido estos cursos? Anote los tres primeros que cursó a partir febrero de 2006.

1. _____

2. _____

3. _____

Experiencia laboral del participante.

6. Anote en el paréntesis la opción que corresponda ¿En dónde trabaja usted?

ISSSTE ()

1. IMSS
2. Consultorio particular
3. Otra institución o empresa
4. No trabaja

7. ¿Qué puesto tiene?

1. dietista
2. nutrióloga
3. otro ¿Cuál? _____

8. ¿En qué consiste su trabajo? Anote las tres actividades principales que desarrolla:

1.

2.

3.

9. Anote ¿Cuánto tiempo ha estado en ese puesto?

()

Expectativas de participación.

10. ¿Qué nuevos conocimientos o habilidades cree usted que debería adquirir para mejorar la calidad de su trabajo?

11. ¿Qué razones tuvo para elegir los cursos a los que ha asistido estos dos años? Marque las opciones que correspondan a su caso. Pueden ser más de una.

1. actualización

()

2. mejora del currículo ()
3. mejora los resultados del trabajo que se desempeña. ()
4. ampliar el panorama sobre las áreas de trabajo ()
5. obtención de un certificado de actualización por una institución de reconocido prestigio ()
6. establecer relaciones sociales que sean útiles para conseguir empleo ()
7. Porque me sirve en el trabajo para mejora laboral de tipo escalafonaria. ()
8. Porque es menos complicado que cursar un postgrado. ()
9. Porque es menos complicado que cursar un postgrado. ()
10. Porque me mandan a tomarlo. ()
11. Porque es mi derecho tomar al menos un curso al año ()
12. Anota en el paréntesis la opción que corresponda ¿Qué áreas de la Nutriología le interesaría que se trataran en los eventos de educación continua? Puede se más de una opción
1. Innovaciones tecnológicas ()
2. Actualización de conocimientos teóricos ()
3. Aprendizaje de conocimientos administrativos ()

4. Desarrollo de habilidades para el trabajo ()

13. ¿Ha enfrentado obstáculos para asistir a los eventos de educación continua? Si la respuesta es no pase a la pregunta 14 . Si la respuesta es sí ¿Cuáles han sido estos obstáculos?

1. sí ()

2. no

Obstáculos: _____

Desempeño docente.

14. Con respecto a los tres cursos o diplomados que anotó como respuesta a la pregunta 5, califique del 4 al 1 cada aseveración anotando el número en el paréntesis. 4 significa totalmente de acuerdo, 3 de acuerdo, 2 en desacuerdo y 1 totalmente en desacuerdo.

	Curso 1	Curso 2	Curso 3
1. Las sesiones se han iniciado y terminado puntualmente	()	()	()
4. Los docentes plantean el objetivo de su sesión al iniciar	()	()	()
3. El nivel de las explicaciones de los profesores cuando se les expone una duda es satisfactorio	()	()	()
4. Los docentes se han expresado con claridad	()	()	()
5. Los docentes contribuyen a crear un clima de trabajo adecuado en el aula	()	()	()

- | | | | |
|---|-----|-----|-----|
| 6. Los docentes emplean diversas técnicas didácticas durante su sesión | () | () | () |
| 7. Los docentes incluyen prácticas y ejercicios de acuerdo al tema de su sesión | () | () | () |
| 8. Los docentes favorecen la interacción con los participantes | () | () | () |
| 9. Los docentes favorecen la interacción entre participantes | () | () | () |
| 10. Los docentes son flexibles ante las necesidades de los participantes | () | () | () |
| 11. Los docentes cierran el tema al terminar la sesión | () | () | () |

Programa del evento.

15. Con respecto a los tres cursos o diplomados que anotó como respuesta a la pregunta 5, califique del 4 al 1 cada aseveración anotando el número en el paréntesis. 4 significa totalmente de acuerdo, 3 de acuerdo, 2 en desacuerdo y 1 totalmente en desacuerdo.

- | | Curso 1 | Curso 2 | Curso 3 |
|---|---------|---------|---------|
| 1. Al inicio del curso o diplomado se indicaron cuáles eran los objetivos del curso o diplomado | () | () | () |
| 2. Los contenidos son congruentes con los objetivos del curso o diplomado | () | () | () |
| 3. Los contenidos corresponden a los títulos de los cursos o diplomados | () | () | () |

4. El orden de los contenidos de las sesiones es lógico () () ()
5. El material didáctico que los docente manejan durante las sesiones es pertinente con respecto a los contenidos. () () ()
6. El material didáctico que los docentes utilizan es útil para el aprendizaje () () ()
7. Los contenidos de los cursos o diplomados tienen aplicabilidad en su actividad laboral () () ()
8. Los contenidos son actualizados () () ()
9. La relación entre teoría y práctica durante las sesiones es adecuada () () ()
10. Los métodos que utilizan los docentes favorecen la participación () () ()
11. Se ha incluido la difusión de nuevas tecnologías () () ()
12. En los cursos o diplomados a los que ha asistido se han logrado los objetivos planteados al inicio () () ()

Resultados del proceso.

16. En porcentajes, ¿Cual dirías que ha sido el nivel de aprovechamiento de su participación en los cursos o diplomados a los que has asistido?

Curso 1

Curso 2

Curso 3

() () ()

17. Con respecto a los tres cursos o diplomados que anotó como respuesta a la pregunta 5, Califique del 4 al 1 cada aseveración anotando el número en el paréntesis. 4 significa totalmente de acuerdo, 3 de acuerdo, 2 en desacuerdo y 1 totalmente en desacuerdo.

	Curso 1	Curso 2	Curso 3
Lo que he aprendido lo he podido aplicar en mi trabajo	()	()	()
Lo que he aprendido me ha permitido mejorar mi desempeño laboral	()	()	()
He adquirido habilidades para el desempeño laboral	()	()	()

18. Califique de uno a diez el prestigio que usted considera tienen los cursos y diplomados de educación continua en la EDN

6 7 8 9 10 ()

19. Tache la respuesta que corresponde a: Pienso que mis expectativas para participar en los cursos o diplomados han sido satisfechas

6 7 8 9 10 ()

20. ¿Ha enfrentado obstáculos para aplicar en su trabajo lo aprendido en los eventos de educación continua? Si la respuesta es no pase a la pregunta 22 . Si la respuesta es sí ¿Cuáles han sido estos obstáculos?

1. sí ()
2. no

21. ¿Cuáles han sido estos obstáculos?

22. ¿Ha tenido que abandonar antes de terminar algún curso o diplomado en los que se ha inscrito?

Si la respuesta es No pase a la pregunta 24. Si la respuesta es Si explique por qué

1. sí
2. no

23. ¿Por qué?

24. ¿Obtuvo constancia con valor curricular en cada uno de ellos?

	Curso 1	Curso 2	Curso 3
1. sí	()	()	()
2. no			

Logística de la gestión.

25. Con respecto a los tres cursos o diplomados que anotó como respuesta a la pregunta 5, califique del 4 al 1 cada aseveración anotando el número en el paréntesis. 4 significa totalmente de acuerdo, 3 de acuerdo, 2 en desacuerdo y 1 totalmente en desacuerdo.

	Curso 1	Curso 2	Curso 3
Se procura la puntualidad durante el desarrollo del evento	()	()	()
La duración ha sido la adecuada, ni excesiva ni insuficiente	()	()	()
Estuvo bien organizado	()	()	()
Los servicios de apoyo a los participantes y docentes han sido satisfactorios	()	()	()
Los materiales de lectura que se dan al inicio son pertinentes	()	()	()
Los materiales de lectura que se dan al inicio son suficientes	()	()	()
Los materiales de lectura son consistentes con el objetivo del curso	()	()	()
Las fuentes de información de los materiales de lectura son confiables	()	()	()

26. ¿Las instalaciones donde se realizan los cursos y diplomados están bien iluminadas?

1. sí ()
2. no

27. ¿Las instalaciones donde se realizan los cursos y diplomados están bien ventiladas?

1. Sí ()
2. No

28. ¿Las instalaciones donde se realizan los cursos y diplomados tiene buena acústica?

1. Sí ()
2. No

29. ¿Las instalaciones donde se realizan los cursos y diplomados están limpias?

1. Sí ()
2. No

30. ¿Hay algo que hubiera querido que le preguntara que haya quedado pendiente?
