



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**



---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**“Resistencia ante la educación continua orientada hacia la profesionalización en el sector privado de la educación. El caso del docente de lenguas extranjeras”**

Para obtener el título de:  
Doctor en Investigación e Innovación Educativa

Presenta:  
Mtro. Roberto Ochoa Gutiérrez

Directora de tesis:  
Dra. Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez

Puebla, Pue. Diciembre 2021

**PÁGINA APROBACIÓN**

*A mis padres,  
las personas más bellas de mi mundo*

*A mi novia,  
gracias por tu amor y paciencia*

*A mis hermanos,  
siempre los llevo en mi corazón*

*A mis sobrinas,  
gracias por sus sonrisas*

## **AGRADECIMIENTOS**

Especial agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) que auspició este trabajo de Investigación (número de beca 632276).

Gracias a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a la Facultad de Filosofía y Letras y en especial a mis profesores del Doctorado ya que fueron parte importante de mi crecimiento como investigador, como profesional, pero sobre todo como persona.

Siento un profundo agradecimiento con mi directora de tesis la Dra. Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez quien fue mi guía y compañera desde hace 4 años. Agradezco sus sabios consejos, su paciencia y su tiempo. Siempre estuvo en los momentos de duda e incertidumbre. Gracias por su acompañamiento y preocupación, siempre lo recordaré. ¡Muchas gracias Dra.!

Gracias a la Dra. Adelaida Flores Hernández y a la Dra. Lilia Mercedes Alarcón y Pérez quienes fueron un pilar fundamental en la construcción de este trabajo de investigación, con su experiencia y consejo, el trabajo se nutrió enormemente. Reconozco su valor y calidez humanas, así como su gentileza y disposición en cada oportunidad de encuentro y dialogo.

De igual manera, comparto mi agradecimiento con la Dra. Dulce María Carolina Flores Olvera y a la Dra. Diana Guadalupe de la Luz Castillo quienes contribuyeron enormemente a la depuración y perfeccionamiento de este trabajo de investigación. Sus valiosos comentarios dieron una perspectiva y enfoque diferentes, gracias por su apoyo.

## RESUMEN

El mundo se encuentra en constante cambio, en permanente innovación y reinención. Todas las áreas del conocimiento se actualizan día con día. Economía, política, cultura, ciencia, tecnología y sociedad son campos inacabados que se mantienen en permanente cambio, la educación no es la excepción. Ante la súbita y vertiginosa velocidad de cambio, es necesario la implementación de mecanismos que permitan a los individuos aprender y mantenerse a la par de dichas transformaciones. Tal es el caso de los docentes de inglés que requieren mantenerse a la par de dichas exigencias con el fin de alcanzar un nivel de profesionalización óptimo. En este punto, la educación continua juega un papel primordial como un medio para lograr la profesionalización en el contexto de la enseñanza en escuelas de educación privada.

Al escribir sobre la educación continua es inevitable no asociarla con oportunidades de crecimiento profesional, plenitud laboral y actualización docente. Pese a sus aparentes beneficios, los docentes de inglés en escuelas privadas asumen una posición de resistencia ante dicha modalidad educativa. Por tal motivo, en la primera parte de este trabajo de investigación se describe pormenorizadamente el problema de investigación, el contexto y condiciones en las que se desarrolla el fenómeno estudiado.

Para tal efecto, se trazó un objetivo general el cual consiste en determinar los motivos que provocan la resistencia del docente de lenguas extranjeras ante la educación continua profesionalizante en el contexto de las escuelas privadas. Así mismo, las preguntas de investigación fijaron el rumbo que esta investigación debió seguir.

En los primeros cuatro capítulos de la investigación, se realizó un exhaustivo Estado del Arte entorno a los ejes temáticos de la educación continua, resistencia, profesionalización y capacitación, conceptos relacionados entre sí. A través del análisis documental del Estado del Arte, fue posible acceder a los trabajos de investigación más recientes, novedosos y relevantes que pudieran aportar información teórico-metodológica para el estudio del fenómeno de la educación continua.

En el capítulo quinto, se construyó el marco contextual el cual refiere a la búsqueda de informes, reportes, artículos o cualquier otra fuente de información emitida por las diferentes agencias, organizaciones y autoridades vínculos al tema de estudio. El análisis documental

se llevó a cabo en los niveles internacional, nacional y local. Esta compilación fue de utilidad para ubicar el tema de estudio dentro de un marco de referencia específico.

En el capítulo sexto, se abordó el enfoque teórico. El estudio de la resistencia del docente ante la educación continua profesionalizante requiere de una fundamentación teórica que permita explicar el fenómeno de la resistencia de un grupo profesional específico, tal es el caso del docente de lenguas extranjeras, para dicho propósito se recurre a la sociología de las profesiones ya que propone estudiar al individuo tomando en cuenta que está inserto en un grupo profesional a través del cual adopta valores éticos y estilos de comportamiento. Por consiguiente, es conveniente que la actividad de cualquier profesión se explique de acuerdo con la relación profesión – profesionista, ya que se trata de una actividad humana que involucra aspectos intersubjetivos de sentido, significado e intención del rol profesional, los cuales requieren de conceptos para acceder a su estudio.

En el séptimo capítulo, se diseñó y construyó la metodología de investigación. Se describe a profundidad el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo sobre los cuales se desarrolló la investigación. De igual manera, se explicó el método biográfico-narrativo con el cual se abordó el fenómeno. Las técnicas seleccionadas fueron la entrevista a profundidad y los relatos de vida los cuales fueron indispensables para la recolección y tratamiento de la información recabada. En esta sección, se pormenoriza información relacionada con los participantes y el procedimiento. En cuanto a los participantes, se trata de maestros y maestras de inglés que laboran en escuelas privadas<sup>1</sup>. Cabe resaltar que durante el apartado metodológico se interpretaron las opiniones y experiencias de los participantes

En el octavo capítulo, se analizó e interpretó la información obtenida a través de los instrumentos de investigación. Temas como la tecnología, la familia, la coerción institucionalizada o la actualización profesional son desarrollados en función del significado, sentido e intención que los participantes otorgan a través de las entrevistas a profundidad y relatos de vida. Además, se llevó a cabo un entramado temático entre lo que los participantes relatan y se cotejó con la literatura especialidad sobre educación continua y

---

<sup>1</sup> A petición de los participantes, no es posible mencionar los nombres de las escuelas en donde laboran pues consideran que se pone en riesgo su trabajo. A razón de ello, esta investigación se guiará bajo el principio de confidencialidad y secrecía.

profesionalización. De esta tensión dialéctica, emanó una síntesis que permitió entender el fenómeno desde diferentes perspectivas.

En el capítulo final, se presentan los hallazgos y conclusiones, así como las limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones. Cabe resaltar, que la aportación innovadora de este trabajo de investigación consistió en visibilizar un problema que desde la mirada cuantitativa es inexistente pues los indicadores y reportes institucionales afirman que se llevan los procesos adecuados de educación continua dentro de las instalaciones. Sin embargo, no se considera la mirada humana de los participantes involucrados. Este trabajo de investigación presenta una perspectiva diferente de la educación continua, una mirada subjetiva considerando la experiencia de los participantes como el eje principal de análisis.

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	i
AGRADECIMIENTOS .....	ii
RESUMEN .....	iii
Introducción .....	1
Planteamiento del problema .....	3
Preguntas de investigación .....	5
Objetivo general .....	5
Objetivos particulares .....	5
Premisa .....	6
Relevancia de la investigación .....	6
Propuesta de estrategia metodológica .....	6
Entrevista en profundidad .....	8
CAPÍTULO I .....	10
1.1 Conceptualización de la educación continua .....	10
1.2 Características de la educación continua .....	12
1.3 Implementación de la educación continua .....	15
1.4 Funciones de la educación continua .....	17
1.5 Fines de la educación continua .....	18
1.6 Situaciones que afectan negativamente la educación continua .....	20
1.7 Implementación de la educación en el ámbito educativo .....	20
1.8 Diferencias entre educación continua y educación permanente .....	22
1.9 Conclusiones .....	23
CAPÍTULO II .....	26
2.1 Conceptualización de la resistencia en el ámbito educativo .....	26
2.2 Resistencia y educación continua .....	28



2.3	Causas que motivan la resistencia hacia la educación continua .....	29
2.4	Evaluación al desempeño docente como factor de resistencia hacia la educación continua .....	33
2.5	Conclusiones .....	34
CAPÍTULO III:.....		35
3.1	Conceptualización de la profesionalización .....	35
3.2	Dimensiones subjetivas de la profesionalización .....	38
3.3	Funciones de la profesionalización en el campo docente .....	39
3.4	Características de la profesionalización .....	40
3.5	Causas de la profesionalización en el ámbito docente.....	41
3.6	Objetivos de la profesionalización docente .....	43
3.7	Condiciones para el impulso de la profesionalización docente .....	46
3.8	Etapas del proceso de profesionalización.....	46
3.9	Conclusiones .....	47
CAPÍTULO IV .....		48
4.1	Conceptualización de la capacitación para el trabajo.....	48
4.2	Objetivos de la capacitación para el trabajo.....	49
4.3	Características de la capacitación para el trabajo .....	51
4.4	Condiciones de la capacitación para el trabajo .....	52
4.5	Dimensiones de la capacitación para el trabajo .....	54
4.6	Etapas de la capacitación para el trabajo .....	55
4.7	Circunstancias que promueven la capacitación para el trabajo.....	56
4.8	Ventajas de la capacitación para el trabajo.....	58
4.9	Conclusiones .....	61
CAPÍTULO V .....		62
5.1	Introducción al Marco Contextual.....	62

5.2	Condiciones que intervienen en el proceso de educación continua .....	62
5.3	Efectos del proceso de educación continua .....	69
5.4	Objetivos y características de la educación continua .....	75
5.4.1	Objetivos de la educación continua en los escenarios internacional, nacional y local .....	75
5.4.2	Características de la educación continua en el marco de un análisis internacional nacional y local.....	82
5.5	Profesionalización como elemento constituyente de la educación continua.....	90
5.6	Escuelas privadas en Puebla.....	91
5.7	Análisis de categorías.....	92
5.8	Interpretación de categorías .....	95
5.9	Conclusiones .....	97
5.10	Proceso de construcción del marco contextual .....	98
CAPÍTULO VI .....		101
6.1	La sociología de las profesiones y el estudio de la resistencia ante la educación continua profesionalizante .....	101
6.2	Antecedentes de la sociología de las profesiones.....	102
6.3	Las profesiones desde la visión de Émile Durkheim .....	103
6.4	El funcionalismo estructuralista de Talcott Parsons .....	104
6.5	Alexander Carr-Saunders y Wilson.....	107
6.6	Las profesiones desde la perspectiva funcionalista .....	108
6.7	Las profesiones desde la perspectiva interaccionista .....	110
6.8	Sociología interaccionista de las profesiones.....	113
6.8.1	Consideraciones para el estudio de las realidades profesionales. ....	113
6.8.2	Objetos de análisis interaccionistas para el trabajo empírico del estudio de las profesiones.....	114

6.8.3	Conceptos del enfoque interaccionista en la sociología de las profesiones .....	116
6.9	Trabajo en la Sociología de las Profesiones .....	121
6.10	Profesión y persona: Hughes.....	122
6.11	Ventajas del enfoque interaccionista de la sociología de las profesiones en el estudio de la resistencia docente ante la educación continua profesionalizante. ....	124
CAPÍTULO VII .....		125
7.1	Paradigma Racionalista-positivista vs Naturalista interpretativo.....	126
7.2	Enfoque cuantitativo vs cualitativo .....	128
7.3	Método: generalidades y pormenores.....	131
7.4	Técnica: relato de vida.....	134
7.5	Técnica: entrevista a profundidad .....	136
7.6	Estado del Arte de la Metodología .....	140
7.7	Instrumento para recolección de información.....	144
7.8	Elección de los participantes .....	145
7.9	Itinerario de la recolección y manejo de la información .....	147
7.10	Consideraciones éticas y consentimiento informado.....	148
7.11	Construcción del capítulo metodológico.....	150
CAPÍTULO VIII .....		159
	Aspectos que condicionan el rechazo del docente hacia la educación continua.....	159
8.1	Construcción conceptual de la educación continua en el docente .....	160
8.2	Experiencias y vivencias de los docentes en torno a la educación continua ....	165
8.3	Evaluación, coevaluación y autoevaluación docente .....	186
CAPÍTULO IX .....		192
	Elementos que influyen en el proceso de extrapolación de conocimientos de la educación continua.....	192

9.1	Influencia de la socialización en la extrapolación del conocimiento .....	193
9.2	Educación continua: derecho laboral y obligación profesional .....	203
9.3	Calidad académica a través de la capacitación profesional .....	206
9.4	Experiencias previas en la educación continua y la capacitación docente .....	213
CAPÍTULO X .....		221
Aspectos técnicos que constituyen la educación continua .....		221
10.1	Diseño estructural de la capacitación .....	221
10.2	Evaluación y medición de los aprendizajes en la formación profesional .....	233
10.3	Integración sociocultural en los cursos .....	236
CAPITULO XI .....		244
Las políticas laborales dentro de la institución.....		244
11.1	Coerción institucionalizada y capacitación.....	244
11.2	Inversión económica para la educación continua en las universidades privadas.....	255
11.3	Beneficios de la educación continua para el centro de trabajo.....	259
11.4	Impacto laboral de la educación continua para los docentes .....	263
CONCLUSIONES.....		269
Construcción conceptual de la educación continua y la profesionalización .....		272
Las experiencias y vivencias de los docentes en torno a la educación continua .....		272
La subjetividad docente ante la capacitación.....		273
Los elementos técnicos de los cursos de educación continua .....		274
Políticas laborales dentro de la institución.....		275
Limitaciones y vacíos .....		276
Recomendaciones para investigaciones futuras.....		277
ANEXO 1 CONSENTIMIENTO INFORMADO.....		279
ANEXO 2 INSTRUMENTO .....		284

REFERENCIAS ..... 315

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estudios sobre profesiones, ocupaciones y grupos profesionales.....	116
Tabla 2. Características particulares de los participantes.....	147

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema metodológico del trabajo de investigación.....	126
Figura 2. Creación de nuevo proyecto para el análisis de datos.....	152
Figura 3. Portafolio de transcripciones de las entrevistas.....	153
Figura 4. Árbol de códigos.....	154
Figura 5. Selección de segmentos de los relatos de vida.....	155
Figura 6. Retrato del documento.....	156
Figura 7. Nube de conceptos.....	157
Figura 8. Matriz de información.....	158

## **Introducción**

La educación continua es una formación complementaria orientada a la actualización, especialización y perfeccionamiento en las diferentes áreas de conocimiento que contribuyen para que la persona desarrolle capacidades y habilidades que respondan a la exigencia que impone el ámbito laboral. Al respecto, el antecedente que se tiene sobre el tratamiento dado a este tipo de educación corresponde al año de 1970, cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por sus siglas en inglés, lo declara el año Internacional de la Educación, así mismo, establece que la educación permanente debe ser un punto prioritario en las políticas educativas.

Años más tarde, en 1992, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) reconoció que el constante progreso de la tecnología y la súbita actualización de la información demandaba la implementación de un tipo de formación continua y profesionalizante, como una opción que permitiera la actualización de todo individuo inserto en el campo laboral, principalmente el sector productivo. En esta misma línea, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES) en el año de 1998, implementó programas de educación continua, enfocados al personal profesional y técnico inmerso en el sector laboral, quienes requerían de modelos educativos para desarrollar habilidades prácticas y adoptar actitudes para el mejoramiento, eficiencia y eficacia de su actividad laboral distinto al formato de educación escolarizada. Para tal efecto, se implementaron mecanismos para sensibilizar a los integrantes del sector productivo y laboral con la finalidad de que este tipo de capacitación fuera reconocida como una educación con calidad académica, tendiente a la innovación, ofreciendo programas de contenido flexible, ágil e intensivo debido a la exigencia que impuso el desarrollo de los distintos sectores productivos. Además, consideraba el grado de motivación y responsabilidad de cada profesionista para prepararse y realizar un trabajo acorde con las demandas de la época.

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo de la educación continua ha sido de interés investigativo a nivel nacional e internacional. Sin embargo, en el caso del presente proyecto de investigación, se tomarán como punto de partida los trabajos realizados en el país, ya que muestran las diversas formas de abordar la educación continua como objeto de estudio.



Existen trabajos que analizan este tipo de educación aplicada principalmente al ámbito laboral del sector privado y del sector público. Estos trabajos, muestran las diferencias en relación con los grados de aceptación que manifiestan los trabajadores. De acuerdo con las encuestas aplicadas en su momento, existe mayor disponibilidad para la capacitación de parte del trabajador del sector privado que del público, debido a las distintas formas de organización y estructura laboral que definen a cada uno de estos sectores (Macías, Rosiles, Suastegui y Carmona, 2017).

También se encontraron investigaciones que han estudiado la importancia de la educación continua, planteando como punto central la congruencia que existe entre la preparación profesional y la actividad laboral que se realiza. Enfatizando que el individuo al insertarse al campo laboral pone en juego los conocimientos adquiridos ya que debe mostrar su aplicación de manera laboral y eficiente (Vega, 2006). En esta misma línea, Tobón (1999) sostiene de acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta aplicada, que los profesionistas opinan que hay una pronunciada desvinculación entre las habilidades y capacidades adquiridas en la universidad y las aptitudes que demanda el campo laboral en el cual se desenvuelven. Ante esta situación, la educación continua se considera una opción que permite adquirir los conocimientos que se requieren para complementar el desarrollo de habilidades y tener la posibilidad de conservar su trabajo. Otro aspecto que se indaga sobre esta forma de educación es la percepción subjetiva del individuo la cual, de acuerdo con Flores (1999) Pimentel y Domínguez (2008) se objetiva a través de la motivación. Sensación que provoca una mejor participación del trabajador para asistir a la capacitación, independientemente del ámbito laboral en el que se desempeñe.

En consecuencia, la revisión de literatura revela que existen tres formas de abordar el estudio de la educación continua. Una, se enfoca al estudio sobre la importancia y disponibilidad que los trabajadores dan a la educación continua en el ámbito laboral. Otra, se centra en el estudio de la importancia que tienen la educación continua entre profesionales egresados del nivel técnico y universitario insertados en el ámbito laboral. Finalmente, la importancia de los aspectos subjetivos en relación con la educación continua que emergen de la experiencia y se expresan a través de la opinión de los individuos en el ámbito laboral.

## **Planteamiento del problema**

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se imparte la licenciatura en enseñanza del inglés. De acuerdo con el programa diseñado por la Facultad de Lenguas, el perfil de egreso pretende que el futuro docente tenga conocimiento sobre las culturas anglófonas y esté apto para utilizar y enseñar la lengua inglesa de alto nivel. Para tal efecto, se han diseñado mecanismos de acreditación que avalan que el profesional egresado está capacitado y habilitado para incorporarse al campo laboral. A este respecto, destacan algunos puntos como, acreditación de todas las asignaturas que conforman el plan de estudios, cubrir en tiempo y forma cada una de las materias, realizar servicio social y prácticas profesionales. Defensa de tesis de nivel licenciatura mediante la presentación de examen profesional, además de obtener el certificado de acreditación del dominio del idioma conforme al nivel correspondiente.

Tomando en cuenta lo anterior, se infiere que el novel docente está apto para incursionar en el campo laboral del sector educativo, sea público o privado. Este último, especialmente, es una opción que garantiza al recién egresado su sobrevivencia económica, ya que las escuelas particulares ofertan la educación como un servicio por el cual se debe cobrar, así el servicio educativo que ofrecen abarca los distintos niveles educativos: preescolar, educación básica, educación media superior y superior. Una de las características que tiene este modelo educativo, es que está dirigido al sector social que busca una alternativa distinta a la educación pública. Al tratarse de un acto comercial, la educación debe proporcionarse de acuerdo con los parámetros establecidos por la oferta y la demanda, es decir, mayor calidad educativa, mayor costo. En consecuencia, el docente que labora en el sector privado se convierte en el participante permanente de un proceso de actualización continua con la finalidad de garantizar, por un lado, una adecuada práctica profesional a los receptores de su trabajo, que se refleje en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes a su cargo. Por otro, asegurar la permanencia en el trabajo y la sobrevivencia personal y en algunos casos familiar. Por lo tanto, acepta, las condiciones laborales, reglas y funcionamiento que determinan este tipo de instituciones, entre las que se incluye la capacitación continua. En virtud de lo anterior, resulta de particular interés, investigar la funcionalidad de la educación continua en el sector privado de la educación, debido a que tiene distintas formas de operacionalidad que lo diferencian del sector

educativo público: sistema de contratación, prestaciones económicas y sociales, reconocimiento de antigüedad, por mencionar algunas.

Además de las habilidades pedagógicas, el docente de lenguas extranjeras, especialmente de inglés, debe mostrar que está preparado para el uso y gestión de diferentes recursos tecnológicos. Sin embargo, para llevar a cabo una adecuada práctica docente relacionada con los aspectos antes mencionados, se deben tener los conocimientos necesarios para acceder a las nuevas tecnologías de la información (Tics) tales como: plataformas virtuales, manejo de *software* especializado, utilización del hardware institucional, empleo de “nubes” de almacenamiento, así como aplicaciones para teléfono celular con la finalidad de valerse de chats y videoconferencias en tiempo real. Empero, el manejo de estos recursos ha representado un obstáculo que el docente debe enfrentar debido a diversos factores, uno de ellos, la educación continua se imparte *online*, forma que el docente desconoce o se ha capacitado poco en el uso de esta forma de aprendizaje.

Para el docente de inglés, es irónico que se le capacite para el uso de las Tics empleando como medio las mismas Tics pues esto genera un círculo vicioso del cual no puede salir. No se capacita porque no sabe cómo usar la tecnología y no sabe usar la tecnología porque no se capacita. Esto se complica aún más dado que el docente de inglés está siendo cada vez más presionado para demostrar dominio en el uso y gestión de plataformas de aprendizaje y recursos tecnológicos.

Como se puede observar, existen elementos de tipo operacional y personal, que están íntimamente ligados, los cuales provocan el rechazo hacia la educación continua. Entre los elementos operacionales se encuentran, la forma de cómo se imparten los cursos, es decir, son de carácter semipresencial en los cuales priva el formato *online*. De los elementos personales, se puede mencionar que existe una carga subjetiva que se expresa como: poco atractivos, de mínima trascendencia formativa, son impuestos y de carácter obligatorio.

De acuerdo a la documentación y registros de las instituciones privadas, la capacitación existe y se da de manera exitosa. Sin embargo, los docentes de inglés en estas escuelas han externado esta serie de preocupaciones y problemas a un nivel de campo, es decir, que las situaciones problemas que ellos enfrentan no se ven reflejadas en ningún reporte o

documento por lo que se trata de un verdadero reto: visibilizar un problema que oficialmente es inexistente. No existe un análisis de la educación continua a partir de una mirada humana y subjetiva que integre la opinión de los participantes respecto al fenómeno estudiado, en ello radica la importancia de este trabajo. Ante estas circunstancias la pregunta que guía esta investigación es:

¿Cuál es la percepción de los docentes de lenguas extranjeras ante la educación continua, enfocada a la profesionalización en escuelas particulares que genera resistencia ante este tipo de capacitación?

### **Preguntas de investigación**

1. ¿De qué manera influye la relación laboral con la formación continua en el docente de lenguas extranjeras y la educación continua en escuelas privadas?
2. ¿Qué aspectos personales afectan al docente de lenguas extranjeras en la educación continua en escuelas privadas?
3. ¿Qué impacto tiene el manejo de las tecnologías de la información y comunicación en el docente y la educación continua por estos medios?

### **Objetivo general**

Analizar los motivos que provocan la resistencia del docente de lenguas extranjeras ante la educación continua profesionalizante en el contexto de las escuelas privadas.

### **Objetivos particulares**

1. Establecer la relación que existe entre las condiciones laborales que vive e influyen en el docente en su participación en la educación continua en escuelas privadas
2. Examinar los aspectos personales que intervienen en el desarrollo profesional del docente y su influencia en la educación continua.
3. Identificar las habilidades y competencias del docente sobre las tecnologías de la información y comunicación (Tics) y su aplicación en la educación continua.

## **Premisa**

Se parte del supuesto de que existen aspectos laborales, personales y de desarrollo tecnológico que influyen en la percepción del docente de lenguas extranjeras que se desempeña en escuelas particulares, respecto a la educación continua.

## **Relevancia de la investigación**

La educación continua surge como una opción para cubrir el desconocimiento y práctica técnica que exigía el sector productivo a los profesionistas recién egresados de las universidades. Conforme este tipo de situación se generalizaba, se convirtió en un fenómeno social susceptible de ser investigado. Como se mencionó antes, la educación continua como objeto de estudio ha sido abordado desde distintas perspectivas cuya tendencia es: la importancia de la educación continua y el ámbito laboral; relación entre los estudios profesionales y la actividad en el campo laboral; y, estudios de opinión de los individuos y la educación continua.

Tomando en cuenta lo anterior, este proyecto se distingue por dos elementos, uno, ser un estudio orientado a conocer los aspectos que generan el rechazo del docente por la educación continua que se imparte en las escuelas particulares. Por otro, el empleo del enfoque cualitativo de investigación, a través de la entrevista en profundidad y relato de vida. En consecuencia, la importancia que adquiere este trabajo radica en que, mediante un estudio descriptivo-interpretativo se coloque al docente de lenguas extranjeras, como un sujeto de estudio al que se pueda conocer en el contexto de su cotidianidad laboral docente.

## **Propuesta de estrategia metodológica**

En términos generales, el método de investigación cumple con la función de entretejer los distintos elementos que conforman una investigación. Este proceso comprende el empleo de los instrumentos adecuados, la realización del análisis, y los resultados de la investigación que al final se darán a conocer, por esta razón la propuesta metodológica de este proyecto es desde el enfoque cualitativo.

La investigación cualitativa surge de la necesidad de explicar situaciones desde el lugar donde se originan y tomando en cuenta la interpretación que hacen las personas de dicha situación o de la experiencia vivida. Los antecedentes próximos de la investigación

cualitativa se ubican principalmente en los años ochenta y noventa, y ha sido aplicada en áreas de tipo social como la antropología y la sociología.

Sin embargo, un primer acercamiento sobre los orígenes de este enfoque lo tuvieron Denzin y Lincoln (1994) quienes en los años ochenta, rescatan los primeros trabajos realizados desde la perspectiva de investigación cualitativa y ubican sus inicios a finales del siglo XIX hasta los años treinta. En este periodo se utilizan técnicas como: la observación participante, la entrevista en profundidad, los documentos personales. Cabe destacar que, en esta misma época, se da la pauta para el surgimiento de la sociología de la educación, la cual abre la posibilidad de realizar estudios sobre el ámbito educativo desde esta mirada metodológica.

Aunado a lo anterior, la investigación cualitativa, establece que la realidad es aprehendida en forma de construcciones o representaciones mentales, múltiples e intangibles, las cuales son elaboradas socialmente, por lo cual la forma, contenido y significado depende de la interpretación que los individuos le otorguen a la experiencia vivida (Denzin y Lincoln, 2005).

Los postulados en los que se basa este enfoque son:

- A) Los actores sociales experimentan el mundo social como una realidad llena de significados, es decir, un evento tiene el contenido y significado otorgado por el actor, al compartirlo, el mundo se vuelve entendible para todos, se vuelve un mundo social creado por las relaciones sociales.
- B) El mundo no es un mundo privado y único para cada sujeto, es un mundo vivenciado colectivamente.
- C) El mundo es reinterpretado continuamente, a través de tipificar objetos, situaciones y personas.
- D) Las tipificaciones influyen todo el tiempo en la interacción de las personas, hace que los individuos decidan la correspondencia entre las cosas y el modo de agruparlas, lo cual permite concebir el mundo como algo habitual, rutinario y conocido.

A partir de estos postulados, se infiere que los sujetos de estudio se convierten en actores legítimos de la investigación, facilitando al investigador la interpretación de la información, lo cual sería un propósito más de este proyecto.

## **Entrevista en profundidad**

El empleo de la entrevista en profundidad en la investigación cualitativa se caracteriza por no estar estructuradas y no ser estandarizadas. Se obtienen a través de un guion de entrevista que contiene una serie de preguntas abiertas acordes al tema de investigación, la característica principal es que se realiza en encuentros cara a cara entre el investigador y el sujeto. En el caso de este proyecto, la estructuración del guion de entrevista dependerá de la conformación del estado del arte y del contenido del marco teórico.

En cuanto a las preguntas que se realizan desde este método, éstas se orientan hacia la comprensión experiencias o situaciones que tienen los informantes respecto a sus vidas, tal como las expresan con sus propias palabras, de ahí la importancia que revierte para este proyecto, ya que este método es una forma de conocer la percepción que tiene el docente sobre la educación continua, pues de acuerdo con Taylor (1987) las preguntas siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Por lo tanto, se considera que su empleo permitirá establecer una comunicación libre con los sujetos de estudio, pues se puede establecer una adecuada comunicación a través del entendimiento y participación colaborativa. Sin embargo, para lograrlo es conveniente delimitar este método apoyándose en el relato de vida, ya que se trata de la narración de la experiencia vivida en un contexto y un periodo de tiempo determinado (Bertaux, 2005). El propósito de esta técnica consiste en indagar sobre la experiencia vivida y representar esa experiencia en una forma narrativa que brinde un rico detalle y contexto sobre la vida (o vidas) en cuestión (Given, 2008)<sup>i</sup>. En el caso de este trabajo, se considera el medido pertinente, para conocer la trayectoria de vida profesional y laboral del docente cuyas características ya han sido referidas.

La diferencia de este método en relación con otros métodos de recolección de información sobre la vida de una persona, como sería el caso de la narración biográfica, es que la persona hablaría de su biografía en su totalidad. En cambio, con el empleo del relato de vida, la persona se sujeta a narrar la experiencia de un periodo de tiempo específico de forma oral y espontánea, lo cual, para efectos de este proyecto resulta conveniente, dado que el tiempo de los cursos de educación continua y profesionalizante, puede abarcar horas o días. En otras palabras, el relato de vida es un discurso narrativo que el investigado pone en manos del investigador, en una relación dialógica que lo orienta hacia su objeto de

estudio, ya que lo ubica en su contexto y lo guía a través de revelaciones que el mismo relato va generando.



# CAPÍTULO I

## EDUCACIÓN CONTINUA

### 1.1 Conceptualización de la educación continua

La educación continua es un concepto que tiene su origen en el sector productivo y fue trasladado al ámbito educativo, razón por la que, en ocasiones se confunde con la educación permanente o aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, la educación continua tiene características que la diferencian: el tipo de personas a quien va dirigida, las condiciones de aplicación, causas, fines, tipos y función de esta forma de educación.

En principio la educación continua se centró en los trabajadores del sector obrero y de servicios, la finalidad era cubrir las necesidades que el avance tecnológico exigía, así, tanto patronos como trabajadores se beneficiaron con este modelo de capacitación. Por lo cual, se define como el conjunto de actividades educativas orientadas a la actualización de conocimientos y habilidades relacionadas con las actividades que se llevan a cabo en el ámbito laboral (Sardinha Peixoto et al.,2013). Por lo anterior, la educación continua en el sector obrero y de servicios, tiene dos funciones, por un lado, la actualización técnico-científica permanente. Por otro, motiva a la persona a reflexionar sobre la relación de su profesión con la práctica laboral, las carencias de conocimiento y la forma de resolverlas (Escudero Muñoz, 2017). Por lo tanto, la educación continua conlleva a la actualización profesional y genera un proceso de autorreflexión sobre acciones como: qué hace, porqué lo hace y cómo lo hace, lo cual le facilita la detección de necesidades de capacitación.

En un sentido semejante, Escudero Muñoz (2017) menciona que la educación continua puede entenderse como un proceso educativo de revitalización personal y profesional que tiene como principal objetivo lograr la cualificación, además de una postura ética. Es la herramienta que facilita la acción de saber-hacer y del rehacer las acciones del quehacer cotidiano. Por lo que, mediante la educación continua se pretende alcanzar una praxis crítica y reflexiva dentro de la organización. Así mismo, refieren que la cualificación dentro de una organización está mediada por los intereses que esta determina, es decir, cuáles son los conocimientos que requieren ser aprendidos y las destrezas que requieren ser desarrolladas en los profesionales para satisfacer necesidades específicas del contexto próximo. Esto marca una diferencia con la educación permanente.

En un sentido amplio, la educación continua puede entenderse como una extensión de la educación inicial universitaria o como una forma de apropiarse de saberes específicos y especializados sin ser esta tan demandante como un programa de posgrado. Agyepong y Okyere (2018) explican que la educación continua, consiste en un programa de estudios que se toma después de la obtención del grado profesional, puede o no tener el registro de una calificación o un título superior en un campo relacionado con un área específica. Por su parte Keep (2018) sostiene que puede conceptualizarse como una serie de clases especializadas dirigida a los adultos que han terminado su educación escolar, pero que necesitan cubrir una *variedad de temas* diferentes a los aprendidos en los estudios profesionales. Convirtiéndose en uno de los fundamentos rectores de la educación continua, *la variedad de temas*, ya que los contenidos formativos se diseñan según las necesidades de la organización, lo que abre la posibilidad de incorporar los aspectos disciplinares propios de cada acción particular que realiza la persona; estrategias didácticas y metodológicas que faculten al profesional para desempeñarse de manera idónea en sus funciones y se convierta en agente de la enseñanza; el uso de algún *software* especializado; o temas como la filosofía institucional.

Por su parte, Lucas (2018) refiere que la educación continua es un elemento crítico formal del desarrollo profesional, es decir, es una manera de mantenerse actualizado en relación con los cambios que se dan en el entorno profesional. En esta misma idea, Mejía (1986) considera que la educación continua debe plantearse como la serie de experiencias posteriores a la educación inicial y que facultan al trabajador para mantener y mejorar su competencia profesional la cual debe mantener una relación directa con el desarrollo de sus responsabilidades. Por lo tanto, la educación continua representa una de las dimensiones de la relación universidad-campo laboral, puesto que la educación continua subsana los vacíos que inevitablemente se tienen una vez que el profesional egresado de la educación universitaria y se inserta en la vida productiva (Villalba Giménez, 2014).

Después de conocer las distintas definiciones y funciones que le atribuye cada autor a la educación continua, se observa que se debe tomar en cuenta los siguiente: características de la educación continua, condiciones para que ocurra, funciones de la educación continua, formas de la educación continua, y situaciones que afectan negativamente la educación continua. Finalmente, en los tres últimos apartados, se presentan algunos aspectos que

motivaron la implementación de la educación continua en el campo educativo. Las diferencias entre educación continua y educación permanente. Conclusiones.

## **1.2 Características de la educación continua**

La educación continua tiene un conjunto de características que la diferencian de la educación permanente y del aprendizaje a lo largo de la vida. La primera característica es la continuidad. Sardinha Peixoto et al. (2013) mencionan que la educación continua se circunscribe a los tiempos establecidos por las organizaciones o instituciones educativas que ofrecen la capacitación. Debido a esto es poco usual que el profesional pueda acceder a los cursos en el momento que él decida. Esto se debe a que seminarios, cursos, cátedras de actualización y capacitación son impartidos por integrantes de la organización que previamente fueron capacitados para tal fin, o también se recurre a las instituciones educativas con experiencia en este tipo de capacitación. Aunque existen modalidades en las cuales el profesional que requiere de actualización puede acceder en cualquier momento a diversos cursos, la forma más usual es la modalidad en línea y a distancia. A este modelo de capacitación se le ha denominado educación permanente. Por lo tanto, conviene tener presente que la educación continua se distingue porque respeta los tiempos establecidos por las instituciones y organizaciones.

Tomando en cuenta lo anterior, la educación continua también se distingue del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. El aprendizaje a lo largo de la vida plantea la posibilidad de que cualquier individuo puede apropiarse de conocimientos y desarrollar habilidades que él mismo desea aprender en cualquier momento de su vida y de manera vitalicia. En contraste con la educación continua, el aprendizaje a lo largo de la vida no necesariamente tiene un riguroso apego a los cánones y políticas institucionales. Comenta Faure (1972) que el aprendizaje a lo largo de la vida es un concepto que concibe al aprendizaje más allá de las instituciones educativas, por lo que, en cuestión de tiempos, no guarda una semejanza manifiesta con la educación continua, ya que esta descansa sobre los estatutos y tiempos institucionales.

La segunda característica de la educación continua es la autonomía del profesional (Musset, 2010). Esto es, la educación continua opera bajo el esquema de autonomía del profesional, dentro del marco de normas de la organización. Como se explicó antes, es la institución la que, en la mayoría de los casos, determina la temporalidad y calendarización

de los cursos. Sin embargo, también es lo suficientemente flexible para permitir al profesional gestionar sus propios tiempos, así como regular su ritmo de aprendizaje. Se puede dar el caso, por ejemplo, que el profesional seleccione los cursos y contenidos en los que desea actualizarse o especializarse. Así, el formato de educación continua contrasta con la rigurosidad de los planes y programas de estudio de la formación inicial universitaria, en la cual, el estudiante sigue una inflexible ruta crítica previamente trazada. En este sentido, la educación continua tiene el objetivo de incidir en el proceso de trabajo (Musset, 2010). Esto quiere decir, que la educación continua está diseñada para que tenga un impacto directo en el desempeño del profesional en el trabajo que realiza. También en los grados de eficiencia y efectividad del profesional, por esta razón está orientada hacia la mejora e incremento de los niveles de calidad en el *performance* profesional en el escenario laboral.

La tercera característica es el aprendizaje significativo el cual se rige por el principio de la utilidad de lo aprendido, es decir, lo que se aprende se emplea en el día a día. En este sentido, la educación continua debe basarse en el aprendizaje significativo, a través del cual el profesional dota de valor aquello que aprende, y que además tenga una repercusión directa en su actividad profesional (Garita Sánchez, 2001). Los contenidos estudiados en estos cursos deben ser relevantes, tener una importancia capital en la formación de los individuos, de lo contrario tienden a olvidarse. El proceso de educación continua es un puente entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo. El conocimiento que perdura es construido por el individuo a través de sus propias asociaciones, interpretaciones y reflexiones. Por lo tanto, la educación continua debe propiciar que la información provista en los cursos, seminarios o coloquios sea trascendente y aprendida activamente.

La cuarta característica, es la que señalan Agyepong y Okyere (2018) la educación continua está enfocada hacia una población adulta. Este aspecto la diferencia, en primer lugar, de la educación básica dirigida a niños y adolescentes. En segundo lugar, de la educación media superior que tiene como principales orientada, principalmente a los adolescentes. En tercer lugar, a la de pregrado o universitaria, que en su mayoría se dirige a unas personas menores de edad y jóvenes adultos. Aunado a lo anterior, la mayoría de los participantes en la educación continua, son profesionales insertos en el campo laboral. Aunque existe la posibilidad de acceder a este tipo de educación sin tener ninguna clase de afiliación laboral, ya que existen cursos de capacitación que son ofertados con fines

comerciales, así, organismos o instituciones independientes y ajenas a la institución de adscripción.

La quinta característica refiere a una educación no formal, porque no se obtiene un grado académico, como en la educación básica, media superior, superior y posgrado. Salum y Prado (2007) mencionan que tampoco es informal ya que busca un aprendizaje intencionado y organizado por objetivos, es decir, está planificada y debidamente normada. Se imparte por las diferentes organizaciones involucradas, entre estas las escuelas técnicas o universidades especializadas en un área disciplinar. Después de culminar satisfactoriamente los cursos, el participante recibe una certificación que lo acredita como un profesional plenamente capacitado y competente en una determinada área. Aunque no todos los cursos de educación continua operan bajo esa premisa.

La sexta característica es la calidad académica de la educación continua, la cual es innovada y recreada permanentemente (ANUIES, 2010). Esto es particularmente importante ya que el fundamento de este tipo de educación es la actualización, utilidad e impacto que pueda tener. Los cursos de capacitación y actualización ofrecen un amplio catálogo de posibilidades, que abarca desde conocimiento técnico hasta la preparación para el liderazgo y crecimiento personal. Estos cursos son diseñados, planeados e impartidos por personal experto y calificado lo que brinda una mayor certidumbre al profesional que se encuentra en formación. De manera complementaria, ANUIES (2010) mantiene que la educación continua implica menos requisitos burocráticos y se da normalmente en tiempos intensivos. A diferencia de la formación universitaria, la educación continua se sujeta a tiempos mucho más reducidos, inclusive existen modalidades de capacitación, que se imparten en una sola sesión, tal es el caso de ponencias, talleres o cátedras, todo depende de los contenidos y la complejidad de estos. El acceso a los cursos del programa de educación continua no depende de procesos de selección, aprobación de un examen o cubrir algún requisito particular, como sucede con el acceso a la educación inicial universitaria o los programas de posgrado. En muchos casos, sólo se requiere de la disposición del profesional para capacitarse y las condiciones de infraestructura tecnológica de la institución.

La séptima característica de la educación continua es que se establece como un derecho laboral y una obligación del trabajador (Escudero Muñoz, 2017). Esta ambivalencia obliga

al trabajador a reflexionar sobre la importancia que tiene su acción profesional para el desarrollo y crecimiento individual y de los otros. Por su parte el instructor está obligado a impartir una cátedra de calidad que incorpore las novedades en los campos de la ciencia y tecnología, mediante técnicas y métodos vanguardistas, que propicien el crecimiento de los profesionales considerados como estudiantes, pero también como individuos pertenecientes a una sociedad. A su vez, el profesional se reconoce como el individuo que aprende y que tiene derecho a desarrollarse con plenitud a través del aprendizaje.

La octava característica de la educación continua es que se planea con base en la detección de necesidades de los sectores a atender (Garita Sánchez, 2001). La planeación y contenido de los cursos de educación continua debe ser valorada en función de las necesidades que surgen en el acontecer del trabajo, por lo que deben tener una fundamentación con estricto apego a la problemática suscitada en el aula, así como estar sustentada en los intereses de la institución, del instructor y de los estudiantes, ya que el objetivo de un programa de actualización o capacitación es dar solución a un problema real.

La novena característica de la educación continua es que los cursos están diseñados para el desarrollo de competencias, el estímulo del pensamiento crítico y en la solución de problemas (Villalba Giménez, 2014). La educación continua integra la transmisión y actualización de información, sin embargo, se convierte en un proceso complejo en tanto el participante será capacitado para tomar decisiones, resolver problemas y refrendar el pensamiento crítico desarrollado durante su formación universitaria. De igual forma se fortalece el desarrollo de competencias, lo que implica la integración de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores específicos y transversales que serán sus principales argumentos para la mejora en la actividad profesional.

### **1.3 Implementación de la educación continua**

Existen condiciones para que la educación continua sea empleada como un medio para la actualización profesional en el ámbito laboral. A continuación, se enlistan algunas de estas condiciones que surgieron a lo largo de la revisión documental. En primer lugar, la experiencia del profesional. A tal efecto, Sardinha Peixoto et al. (2013) mencionan que la educación continua considera la experiencia de trabajo que posee el profesional, la cual refleja, a través de la valorización del saber, la realidad del servicio que ofrece. Las experiencias previas a la educación continua contribuyen de manera importante a la

construcción de nuevos saberes, ya que, durante este proceso, conceptos consolidados en el profesional, son deconstruidos y se convierten en esquemas mentales reestructurados, para que la nueva información sea integrada a un nuevo conjunto de saberes. Por lo tanto, la experiencia es una condición para que la educación continua tenga lugar, pues el profesional relaciona la información nueva con la que ya posee, a través de un proceso de reajuste y reconstrucción de ambas informaciones, de esta forma se contribuye al surgimiento de un aprendizaje significativo.

En segundo lugar, está la condición del desarrollo tecnológico. Particularmente las tecnologías digitales han mejorado las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Gracias a estos avances han surgido diversos formatos en los que la educación puede ofertarse de manera distinta a la educación formal. Tal es el caso del aprendizaje en línea, en el cual, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza a través de la tecnología digital. (Cendon, 2018). Es una realidad que el avance de las tecnologías de la información ha disparado el crecimiento de oportunidades de aprendizaje, las estadísticas muestran que esta tendencia seguirá con el paso de los años. El empleo de plataformas virtuales, aplicaciones móviles y redes sociales se hace cada vez más común y frecuente en todos los ámbitos de la vida humana. El ámbito de la educación no se encuentra exenta de esta expansión y difusión tecnológica. La tecnología en el campo de la enseñanza y aprendizaje promete convertirse en una herramienta que abonará a la interconectividad, a la mejora de procesos y al acortamiento de tiempos, lo que beneficia al trabajador y a la organización institucion contratante.

En tercer lugar, se encuentra la condición de la evaluación de la efectividad e impacto de los cursos realizados para su posterior repetición (Lucas, 2018). Este seguimiento garantiza que los contenidos que se ofrecen en estos cursos sean vigentes, pertinentes y efectivos. A esto se debe que los cursos deben ser sometidos constantemente a evaluaciones que permiten determinar si los cursos deben mantenerse, tal como fueron diseñados, o en su caso, ser modificados, o eliminados (Lucas, 2018). Esta evaluación puede incorporar las perspectivas de las personas que los cursan, de la gente que los diseña o de algún agente externo calificado para dar una valoración objetiva. Así, el indicador más importante es el éxito, el cual se define por el nivel de satisfacción y logro, manifestado por el profesional en su espacio laboral.

#### **1.4 Funciones de la educación continua**

Las funciones de la educación continua se relacionan con distintos propósitos. Uno, la adquisición de credenciales y obtención de certificaciones oficiales. Otro, la prevención del deterioro de habilidades y conocimientos, así como prevención de la obsolescencia profesional. Uno más, habilitación del profesional desactualizado. Finalmente, los fines de la educación continua.

##### **Adquisición de credenciales y obtención de certificaciones oficiales**

La educación continua es el medio para la adquisición de credenciales, ampliar el rol sobre las actividades que se llevan a cabo, y garantizar el crecimiento y avance de la profesión en el área de la educación. Este modelo educativo abre distintas opciones para que el profesional formule nuevos argumentos y los traslade a su práctica habitual. De la misma manera se abre la posibilidad de adquirir saberes que pertenecen a un área distinta a la formación inicial, en el caso de profesores de lenguas, por ejemplo, deciden tomar cursos sobre psicología infantil. En el caso de los arquitectos toman un curso de gestión institucional para incorporarse en la rama administrativa de alguna organización o institución. De acuerdo con Agyepong y Okyere (2018) la educación continua permite, a los profesionistas de diferentes campos disciplinares, especializarse en aspectos relacionados con la docencia, la administración, gestión o gerencia, por mencionar algunos tipos de formación que no tuvieron durante su estancia en la universidad, debido a que el tipo de carrera que cursaron no contemplaba otros perfiles profesionales.

En cuanto a la obtención de certificaciones oficiales por los conocimientos aprendidos y las destrezas desarrolladas, resultan ser elementos importantes en los programas de educación continua. Cuando el profesional culmina su preparación en este tipo de programas recibe un documento que avala los saberes adquiridos, esta forma de acreditación generalmente tiene validez a nivel nacional e incluso internacional (Villalba Giménez, 2014). La formación del profesional es lo más importante en los programas de educación continua, pero, no debe perderse de vista que cuando el profesional culmina su preparación en estos programas, recibe un documento que avala los saberes adquiridos. Este tipo de acreditación por lo general tiene validez a nivel nacional e incluso internacional. La obtención de estos documentos enriquece el curriculum laboral y permite demostrar las nuevas capacidades adquiridas.



## Prevención del deterioro de habilidades, conocimientos y obsolescencia profesional

Otra de las funciones de la educación continua es prevención del deterioro de habilidades, conocimientos y obsolescencia profesional, a través de la actualización del profesional, relacionada con los desarrollos teóricos, prácticos y tecnológicos (Agyepong y Okyere, 2018). La realidad es cambiante, nuevos paradigmas surgen y las condiciones socioculturales se modifican constantemente, por lo que la práctica profesional debe renovarse constantemente para acoplarse a estos cambios. El profesional que se niega a reinventar su práctica está destinado a ser un individuo incompetente, ajeno y distante de las circunstancias actuales. Actualmente, las empresas, organizaciones o instituciones educativas, buscan personal talentoso y de calidad, esta tendencia posiciona al profesional no actualizado como un individuo proclive a ser reemplazado por alguien que si lo esté.

## Habilitación del profesional desactualizado

Habilitar a personal o profesionales que han estado inactivos durante tiempo prolongado es otra más de las funciones de la educación continua (Liviú Catalin, 2018). Existen registros de personas que se distanciaron de su práctica profesional por diversas razones, sean problemas familiares o la apertura de un negocio propio. Estas circunstancias propiciaron el alejamiento de los nuevos conocimientos o desarrollos tecnológicos, por lo que sus conocimientos y habilidades están desarticuladas de la realidad profesional, lo que generó el rezago de la actualización. Sin embargo, la educación continua ofrece la actualización de conocimientos y perfeccionamiento de las habilidades para ajustarlos a las actuales demandas laborales.

Por lo tanto, la educación continua es dar tratamiento a la obsolescencia progresiva de la practica laboral (Mejía, 1986). La competencia profesional, con el paso del tiempo, va en detrimento del profesional, si no se mantiene a la vanguardia y en un estado de competencia permanente. La degradación del conocimiento es inevitable y es un proceso completamente normal, sin embargo, la educación continua proporciona los referentes necesarios para lidiar con una obsolescencia rápida y prematura.

### **1.5 Fines de la educación continua**

Uno de los fines de la educación continua en el área de la educación, por ejemplo, es elevar las posibilidades y escenarios de aprendizaje para los estudiantes (Imbernón, 1998). Por lo

tanto, en el caso de los docentes, la educación continua es el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, implementación de estrategias y modificación de las actitudes. La finalidad es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado. Así, el adecuado desempeño docente repercute de manera sensible en el desempeño estudiantil, puesto que, ante una acción docente le sigue una reacción por parte de los estudiantes.

#### Formas de la educación continua

Los programas de educación continua son ofertados a través de diferentes modalidades. A continuación, se listan algunas de las más importantes. El primer formato es el presencial (Reynoso Flores, Álvarez Aguilar y Ruiz Mendoza, 2015). Un aspecto que distingue a este tipo de educación continua es que se interactúa en tiempo real y se comparte un mismo espacio físico, esto implica que el requisito de la asistencia presencial compromete al profesional para cubrir un número determinado de sesiones para la satisfactoria acreditación del curso. Otro aspecto a favor de este formato es que las dudas y respuestas se dan inmediatamente al interactuar de manera presencial el instructor y la persona a capacitar. Aunque en otros casos, los asistentes al curso participan poco, debido a la timidez, se propicia un entorno de socialización, lo que no ocurre en los cursos de formato no presencial (Liviú Catalin, 2018).

El formato de educación continua no presencial se caracteriza por que puede ser masiva, por lo que carece de una interacción constante entre el profesor y estudiante, ni estudiante-estudiante. La ventaja de este formato es que estimula la iniciativa individual y los materiales didácticos son el soporte básico de transmisión de la información (Musset, 2010). Desde luego, el formato no presencial lleva consigo una serie de importantes ventajas, pero también descuida algunos aspectos relevantes de la formación del profesional.

Por último, está el formato de educación continua semipresencial, la cual básicamente incorpora aspectos de la educación presencial y no presencial (Musset, 2010). En este tipo de educación el profesional debe presentarse solamente a las sesiones más importantes, puede que se trate de la evaluación, exposición de trabajos, entrega de tareas, proyectos o productos

## **1.6 Situaciones que afectan negativamente la educación continua**

Se han presentado detalladamente las características, condiciones y función de la educación continua, sin embargo, resulta importante exponer algunas de las situaciones que afectan negativamente la implementación, desarrollo y consolidación de este tipo de educación. El primer factor que limita la idoneidad de la educación continua es la pertinencia de los contenidos que se enseñan, puesto que en ocasiones se alejan de las necesidades de capacitación y actualización del profesional (Ampudia, Tilve y Dolores, 2016). Muchas instituciones de educación superior, por ejemplo, ofrecen una larga lista de cursos disponibles para los trabajadores, empero, los conocimientos aprendidos o las destrezas desarrolladas no son útiles en su quehacer profesional, tampoco responden a la problemática que enfrentan en su espacio de trabajo.

Por otra parte, la imposición de los contenidos de los cursos desemboca en el rechazo hacia lo que se aprende (Faria, Reis y Peralta, 2016). Es decir, la actitud negativa o de rechazo hacia la educación continua, es producto de la percepción de imposición y obligatoriedad. Una de las causas de este fenómeno es la falta de identificación con el ideario y objetivos de la institución. En otras palabras, el profesional no ha desarrollado un sentido de pertenencia que lo persuade de aprender lo que la organización necesita que el profesional aprenda.

Finalmente, la falta de subsidio a los programas de educación continua influye en el desarrollo de los programas de educación continua. Villalba Giménez (2014) menciona que un número significativo de instituciones del sector privado no reciben ningún tipo de subsidio o subvención por parte del Estado. Esto afecta negativamente el diseño e impartición de cursos orientados a la formación profesional. Por lo que, las instituciones privadas se limiten exclusivamente a la impartición de pláticas y no se ocupen de la formación constante de su personal.

## **1.7 Implementación de la educación en el ámbito educativo**

Sardinha Peixoto et al. (2013) plantean que es necesario la creación de estrategias educativas que estimulen la participación de los trabajadores del área de la educación y así posibiliten la capacitación profesional. En el caso de los profesionales de la educación, una vez finalizada la educación formal universitaria, tienen la responsabilidad y compromiso de mantener sus capacidades cognitivas y habilidades propias de su área en condiciones

óptimas para ofrecer el mejor rendimiento dentro del aula. Además de proveer a sus estudiantes con la mejor y más reciente información en los diferentes campos de estudio, así como implementar estrategias didácticas y pedagógicas de última generación. Por lo tanto, la educación continua es el dispositivo al cual el docente debe recurrir para no perder vigencia en su campo del conocimiento, desarrollar nuevas habilidades y perfeccionar las existentes.

Estos mismos autores señalan que las necesidades de readaptación de los profesionales surgen en el proceso del trabajo. Lo que evidencia que las instituciones de educación superior forman profesionales de acuerdo con planes de estudios ajenos a la realidad laboral. Muchos profesionistas durante la vida universitaria tienen poca o nula relación con la problemática que se enfrenta en el terreno laboral, por lo que debe adaptarse a las nuevas circunstancias, este proceso de adaptación puede verse acelerado mediante una educación continuada. En este sentido, la educación continua ofrece al profesional la posibilidad de adecuarse y amoldarse a contextos en constante cambio.

Por otra parte, una de las situaciones que propicia que se ofrezcan programas de educación continua en el campo educativo es la imposibilidad de los profesionales para insertarse en programas de posgrado presenciales (Reynoso Flores, Álvarez Aguilar y Ruiz Mendoza, 2015). Para mantenerse como un docente competente, es necesario estudiar y aprender constantemente. Existen programas de posgrados como maestrías y doctorados que funcionan como lugares propicios para que el docente renueve su bagaje cognitivo, técnico y actitudinal, desafortunadamente la duración de estos programas excede la disponibilidad que el docente puede o está dispuesto a invertir. Un programa de maestría implica la inversión de dos años mientras que un programa de doctorado ronda en los cuatro años, aunado a esto la mayoría de los programas de posgrado son presenciales. Es decir, el docente debe destinar varias horas a la semana para su formación lo que muchas veces no es posible por diversas circunstancias de orden personal, familiar o laboral. Del mismo modo, tiempos y distancias suelen ser los limitantes más frecuentes para que los profesionales insertos en el campo laboral tengan la oportunidad de aprovechar los beneficios de la educación presencial. Además, existe un elemento que abona a que se reduzca la posibilidad de que los docentes continúen su formación en programas de posgrado: los procesos de selección y aceptación a dichos programas. Algunos de los

posgrados de calidad cuentan con un cupo limitado que no facilita la posibilidad de dar una atención de calidad a todo aquel candidato que se proponga ingresar a estos programas.

Otro aspecto que motivó la implementación de programas de educación continua en el campo educativo se relaciona con el planteamiento de Delors (1996) quien señala la problemática que los avances científicos y tecnológicos trae consigo. Algunos de ellos son, por ejemplo, la generación de mayor competitividad y la rápida pérdida de vigencia en los conocimientos adquiridos durante la universidad. Es en este escenario en el cual la educación continua toma lugar, respondiendo a imperativos de tipo económico. Así la educación continua garantiza al ámbito educativo contar con docentes con más y mejores aptitudes para desarrollar con éxito su trabajo.

Otra razón interesante que motiva a que se lleven a cabo programas de educación continua es la necesidad de formación docente de calidad (Musset, 2010). Enseñar es un trabajo intelectual complejo y demandante, que no se puede alcanzar sin la preparación idónea. Una forma efectiva de elevar la calidad educativa es modificar la formación de los docentes desarrollando los medios para capacitar a los docentes que ya están en servicio, es decir mediante una educación compensatoria en el campo de la enseñanza.

### **1.8 Diferencias entre educación continua y educación permanente**

Es conveniente aclarar que no puede darse un tratamiento homólogo al uso de los conceptos de educación continua, educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida, aunque tienen coincidencias, existen marcadas diferencias. De acuerdo con Garita Sánchez (2001) la educación permanente no es en sí misma una modalidad educativa, aunque es el principio rector que orienta al sistema educativo. En relación con la educación continua es el sustento filosófico que la sostiene. La educación permanente responde tanto a procesos de la educación formal como a procesos de la educación no formal (Musset, 2010).

Por otra parte, el concepto de educación permanente hace clara referencia al aprendizaje constante que no se ciñe únicamente a profesionales o personal técnico, sino que la noción de la educación permanente transversaliza a diferentes sectores sociales. Plantea que es posible aprender desde las conferencias impartidas por expertos, hasta de las situaciones que se presentan en la vida cotidiana, ejemplo de esto, son los oficios. En la idea de

educación permanente, la edad no es un factor determinante ya que cualquier persona, de cualquier edad, puede renovar su conocimiento constantemente a lo largo de su existencia, desde su niñez hasta la vejez. En contraste, la modalidad de educación continua plantea la idea de renovación de saberes dirigido a un público adulto que cuentan con una preparación profesional o técnica previa y que por lo general se encuentran insertos en el ámbito laboral.

La educación permanente se plantea como una formación sin interrupciones a lo largo de toda la vida e incide en distintos niveles de formación: actividades extraescolares, laborales y profesionales (Faria, Reis y Peralta, 2016). En cambio, la educación continua, refiere a tiempos delimitados para la capacitación y actualización del profesional. Por consiguiente, la educación continua se ofrece a través de cursos intensivos, sujetos a un determinado tiempo y tienen una periodicidad que depende de la vida laboral del profesionista o trabajador. Por su parte, la educación permanente comienza desde etapas tempranas de la vida de los individuos extendiéndose a lo largo de su vida. Mientras que el concepto de educación continua se centra en personas adulta y económicamente activas.

La educación permanente puede abarcar campos como el cultural, artístico y científico, esto quiere decir que es una educación integral que cubre las necesidades de vida del ser humano (Villalba Giménez, 2014). La educación permanente no se circunscribe al aspecto profesional, ya que impacta los diferentes contextos sociales en los que se desenvuelve el individuo. Esta modalidad, mantiene una lógica de aprender a aprender, reaprender y desaprender permanentemente (Reynoso Flores, Álvarez Aguilar y Ruiz Mendoza, 2015). Por el contrario, la educación continua, suele ser asociada principalmente con aspectos laborales, conocimiento técnico o capacitación, por lo que es una variante de la educación permanente, en la que se articulan principios pedagógicos.

## **1.9 Conclusiones**

De acuerdo con la investigación documental se encontró que los individuos involucrados en el proceso de educación continua son profesionistas egresados de diferentes campos de conocimiento, que desean actualizar sus conocimientos con el propósito de perfeccionar su desempeño profesional. Particularmente se trata de tres tipos de trabajadores: Personal administrativo que labora en instituciones públicas o privadas. Trabajadores que pertenecen al sector productivo. Docentes y catedráticos que constantemente se capacitan y

actualizan. Profesionales inactivos que desean reincorporarse al ámbito laboral y profesional.

En cuanto a la conceptualización de la educación continua, se encontró que puede ser entendida como un conjunto de actividades educativas orientadas a la actualización del profesional, a través de un proceso de renovación técnico-científica de carácter continuo. También se trata de un proceso educativo de revitalización personal y profesional. Es un programa que se lleva a cabo después de los estudios de pregrado o universitarios, a través de una serie de clases especializadas dirigidas a los adultos que han terminado su educación escolar y requieren de la actualización sobre temas de interés profesional o institucional. De igual modo, se entiende como el medio que motiva el aspecto crítico formal del desarrollo profesional, tomando como base el cúmulo de experiencias que se adquieren durante el ejercicio profesional en el contexto laboral. Finalmente se concibe como la dimensión que vincula a la universidad con las organizaciones para la satisfacción de las demandas de profesionalización y actualización en ámbitos específicos de especialización.

En lo que respecta a las condiciones y factores que intervienen en la implementación y desarrollo de la educación continua, se encontró que la experiencia del profesional juega un papel fundamental, pues de ésta depende la organización de contenidos temáticos, tales como, el uso de las tecnologías digitales, conocimientos administrativos y tecnológicos. Aunque también depende de la evaluación de la efectividad e impacto de los cursos.

En relación con las características de la educación continua se identificaron varios aspectos: continuidad. Fomento de la autonomía. Incidencia directa en el proceso de trabajo. Aprendizaje significativo, dirigido principalmente a poblaciones adultas insertas en campo laboral. Es un tipo de educación no formal. Elevada calidad académica, innovadora y recreada continuamente. Requiere menos requisitos burocráticos. Se compone por una serie de cursos intensivos. Es un derecho y una obligación del trabajador. Se planea con base en la detección de necesidades. Favorece el desarrollo de competencias. Estimula el pensamiento crítico para la solución de problemas.

En lo que corresponde a las causas de la implementación de la educación continua en los distintos contextos laborales, se encontró que depende de la necesidad de crear estrategias educativas y formativas que estimulen la participación de los trabajadores en la capacitación profesional. También, de la existencia de necesidades de readaptación y reorientación en

el proceso de trabajo. Se presenta como una opción ante la imposibilidad de los profesionales para insertarse en programas de posgrado presenciales. Ofrece mayores aptitudes para la competitividad. Impide la rápida pérdida de vigencia en los conocimientos adquiridos durante la universidad. Satisface la necesidad de formación de calidad. Previene el deterioro de habilidades y conocimientos a través de la habilitación del personal o profesionales que han estado inactivos durante un tiempo prolongado. Permite obtener certificaciones oficiales por los conocimientos aprendidos y las destrezas desarrolladas.

Dentro de los tipos de educación continua destacan tres formatos. En primer lugar, el presencial que permite la interacción en tiempo real entre el instructor y los participantes. Se comparte un mismo espacio físico. Se considera la asistencia presencial como un elemento de evaluación. Las dudas surgidas en el proceso de aprendizaje se resuelven en el momento. Se genera un ambiente de socialización que permite el intercambio de experiencias, impresiones y valoraciones. En segundo lugar, el formato no presencial, se caracteriza porque se dirige a un número amplio de participantes. Los materiales didácticos son el soporte básico de transmisión de la información. Hay poca interacción entre profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes. En tercer lugar, el formato de la educación continua semipresencial la cual incorpora aspectos del formato presencial y no presencial.

El fin principal de la educación continua es elevar las posibilidades y escenarios de aprendizaje para contrarrestar la obsolescencia progresiva del conocimiento. Sin embargo, se encontró que existen situaciones que afectan el desarrollo de este tipo de educación. La primera situación, es la idoneidad de los cursos, pues los contenidos temáticos son impuestos y poco o nada relacionados con la problemática que se presenta en la cotidianidad laboral y profesional. La segunda situación es la falta de subsidios o subvenciones por parte del Estado hacia el sector privado para que fortalezca la capacitación de los trabajadores.

Por último, en relación con las diferencias entre educación continua y educación permanente, se encontró que la educación permanente no es en sí misma una modalidad educativa, sino que responde a procesos de la educación formal y no-formal. En esta modalidad, la edad no es un factor determinante ya que se trata de un proceso de aprendizaje sin interrupciones que se da a lo largo de toda la vida y permea todos los niveles de la formación educativa, pues involucra campos como el cultural, artístico y científico.



## **CAPÍTULO II**

### **RESISTENCIA ANTE LA EDUCACIÓN CONTINUA**

Uno de los núcleos temáticos que emergieron durante la elaboración del estado del arte fue la resistencia ante la educación continua. En el campo educativo, se entiende como la tendencia a oponerse a la realización de actividades de enseñanza, que manifiestan los diferentes actores del escenario educativo: estudiantes, docentes y personal administrativo. Particularmente, en docentes y personal administrativo, se considera como la reacción negativa ante actividades de enseñanza-aprendizaje que no cumplen las expectativas esperadas en relación con la mejora en el estilo de vida e intereses de carácter personal. También, la resistencia es resultado de un estado emocional que se manifiesta a través del rechazo hacia las oportunidades de aprendizaje, mediante una actitud de defensa, muestras de poco interés, temor y de aversión. En el presente apartado se presentan los resultados de la investigación documental en relación con este núcleo temático, los cuales se han organizado en: conceptualización de la resistencia en el ámbito educativo. Resistencia y educación continua. Causas que motivan la resistencia hacia la educación continua. Evaluación al desempeño docente como factor de resistencia hacia la educación continua.

#### **2.1 Conceptualización de la resistencia en el ámbito educativo**

De acuerdo con la revisión documental, se encontró que en el ámbito educativo la conceptualización de la resistencia se ha configurado según el actor de la educación del que se hable: estudiantes, docentes y personal administrativo. Además de las actitudes éticas y condiciones laborales. Debido a que los estudiantes no son objeto de esta investigación, y que por sus características no están involucrados en los ámbitos de la educación continua profesionalizante, se ha omitido hacer referencia a las manifestaciones de resistencia por parte de este grupo. En cambio, se hace énfasis en los docentes y personal administrativo quienes por sus características son sujetos de la educación continua profesionalizante.

El rechazo a la educación continua por parte de los docentes se concibe como la obstaculización, que éste mismo propicia, ante la innovación constante de los procesos educativos, usos de las nuevas tecnologías y los diversos temas sujetos a los procesos de modernización que impone el desarrollo educativo (Spark, 1997). En consecuencia, la

resistencia tiene implicaciones que trascienden la manifestación personal, ya que, afecta su propio desarrollo, el de la institución y principalmente a los estudiantes, debido a la incapacidad de proveerlos de información novedosa e innovadora en su campo de estudio. A esto se suma la incapacidad de emplear las técnicas o métodos de enseñanza más adecuados para la formación de los estudiantes.

También se encontró que el docente utiliza la resistencia como medio para ser escuchado y expresar su inconformidad o discrepancia ante las imposiciones institucionales en relación con las transformaciones educativas o laborales. La resistencia puede ser deseable o no deseable, también se produce debido a la búsqueda de reconocimiento al trabajo y a la mejora de sus actuales condiciones laborales. Por lo tanto, la resistencia, en algunos casos, es una actitud que se expresa como el poco interés ante la actualización de los contenidos de aprendizaje. Una particularidad de esta forma de resistencia es que se presenta en todo tipo de trabajador: servidores públicos, iniciativa privada, entre otros. Otra forma de resistencia es producto del temor que genera el cambio y la actualización (Salgado Roa et al., 2017). Esta actitud de temor se puede explicar si se considera que para un número significativo de personas es complicado aprender a olvidar contenidos, técnicas o métodos que, de acuerdo con su experiencia, han tenido buenos resultados. Sin embargo, el docente, y otro tipo de trabajadores, olvidan que los saberes caen en la obsolescencia y deben ser modificados, renovados o reemplazados por otros nuevos y mejores.

De acuerdo con la literatura analizada, también se observó que no todas las formas de resistencia son intencionales. Existe resistencia involuntaria que es provocada particularmente por el desconocimiento de aspectos tecnológicos, debido al desconocimiento y desarrollo de habilidades en esta área. Esto genera una actitud de defensa permanente que se justifica como el temor a lo que se desconoce, lo cual propicia incertidumbre e inseguridad en relación con: la correcta manipulación física de dispositivos electrónicos o el uso adecuado de plataformas virtuales, redes sociales, nubes de almacenamientos, aplicaciones móviles, editores de texto, hojas de cálculo, presentadores gráficos o bases de datos. (González y Tarragó Montalvo, 2008). En efecto, la actualización de este tipo de saberes requiere tiempo y dedicación, situación que condiciona la resistencia involuntaria ante la educación continua.

En relación con el sentido ético, la resistencia es la manifestación ante actos que se perciben como irrespetuosos hacia la profesión docente y el docente. Así, se rechaza la imposición arbitraria y autoritaria de la educación continua (Spark, 1997). Por lo regular, las instituciones pertenecientes al sector privado, por ejemplo, capacitan a los empleados, sean directivos, administrativos y cuerpo docente, sobre temas como la misión, visión, objetivos y plan de trabajo. Lo que en algunos casos se percibe como una imposición metodológica e ideológica, cuya consecuencia es la pérdida de su identidad como profesionales (Sandmann y Miller, 2011). Perdiendo, incluso, la libertad de elegir y emplear las formas de enseñanza que consideran las más adecuadas.

## **2.2 Resistencia y educación continua**

De acuerdo con el análisis realizado, la resistencia hacia la educación continua se genera debido a que los contenidos temáticos y didácticos, tales como, metodologías, técnicas didácticas, contenido teórico y objetivos de aprendizaje, no coinciden con los intereses y expectativas creadas (Yuksel, 2004). De acuerdo con este autor, los cursos de educación continua no se ajustan a las necesidades específicas que exige la práctica profesional y el entorno laboral, lo cual disminuye las posibilidades de éxito. Por su parte, González y Tarragó Montalvo (2008) sostienen que la resistencia también genera una actitud de defensa, cuyo objetivo es la elaboración de argumentos para justificar el rechazo y la resistencia. Otra circunstancia que favorece el desinterés en la educación continua es la falta de comunicación sobre el proyecto, objetivo y contenido programático (López Duque et al., 2013),

También, la resistencia puede ser asumida como una actitud de indiferencia hacia los cursos de actualización. Por ejemplo, se piensa que los cursos no responden a la problemática educativa real, o que la mayoría de estos cursos de actualización no tienen la duración necesaria o son muy intensivos (Davini, 2002). Esto genera la idea de que hay habilidades complejas que no pueden ser desarrolladas en un periodo corto de tiempo, por lo que parece absurdo avalar un curso de una semana para demostrar la adquisición de nuevos conocimientos. Aunado a lo anterior, este mismo autor señala que, después de los cursos no existen periodos de verdadero seguimiento, se toman los cursos y se aprueban, pero no se lleva a cabo un acompañamiento posterior, lo que limita realmente conocer si los contenidos aprendidos durante el curso de actualización fueron efectivos o

no. Debido a la inexistencia de un periodo de seguimiento después de los cursos, el docente adopta una actitud de resistencia a dichos cursos ya que supone no se tiene un auténtico interés en la formación del docente. De igual forma, en este autor se encontró que, la resistencia se debe a que el docente considera que los objetivos de los cursos son sumamente reduccionistas, si bien los cursos deben de estar diseñados para ser específicos y concretos, los objetivos se quedan solamente en el nivel de información, despojando al docente de la posibilidad de acceder a estratos de pensamiento de orden superior, la práctica o la aplicación.

Por otra parte, el sentido de pertenencia a la institución juega un papel fundamental en la disposición que el docente presenta ante cursos de educación continua. Esto es, cuando el profesor no comparte los ideales de la institución, es probable que la resistencia se haga presente. En estas circunstancias, el profesor manifiesta un rechazo a la misión, visión, filosofía institucional, aspectos pedagógico-didácticos, cultura organizacional y contenidos de la institución educativa.

Otra explicación respecto al origen o causa de una actitud de resistencia en los profesionales de la educación se da en el escenario administrativo. Esto ocurre cuando la actividad docente sucede en un contexto mediado por castigos, reprimendas, acciones coercitivas y penalizaciones económicas. El docente se encuentra condicionado a inscribirse y acreditar cursos de actualización o capacitación a merced de permanecer en los programas educativos y conservar su trabajo. Esto se puede sintetizar en que el docente no aprende por el aprendizaje mismo, es decir, el aprendizaje como fin, sino como un medio para cumplir exigencias extracurriculares.

### **2.3 Causas que motivan la resistencia hacia la educación continua**

Dentro de las causas que motivan la resistencia a la educación continua se encontraron cuatro tipos e involucran al docente y al personal administrativo. La primera es la resistencia con conocimiento de causa, la característica principal es que se tiene una noción de porqué se genera la resistencia, es decir, se reconoce la causa o las causas que la provocan. La segunda es la resistencia intencional, se caracteriza porque se manifiesta voluntariamente. La tercera es la resistencia no intencional, ante la cual el maestro o personal administrativo evitan resistirse, así muestran resistencia para el desarrollo de destrezas y manipulación de la tecnología, sin embargo, buscan el tiempo

para dedicarse a su aprendizaje. La cuarta, conjuga las antes descritas, el involucrado puede saber que está en una posición de resistencia sin querer estarlo, o puede no saber que está generando resistencia y aun así hacerlo (Sari, 2018).

También, durante la revisión de literatura, se encontró que en distintos ámbitos laborales la resistencia se concibe como un estado emocional en el que se puede influir, es susceptible de cambio y que es reversible. Una de las causas más relevantes de este tipo de resistencia es que los involucrados vivieron experiencias desagradables como estar bajo la dirección de un capacitador poco eficiente, espacio carente de condiciones adecuadas para su realización: reducido, con mucha gente, poco iluminado. De igual manera influyen los mecanismos de evaluación no asertivos sino punitivos, convivencia con compañeros poco agradables (Sari, 2018).

A esta serie de causas se une la sensación de fracaso por no haber acreditado satisfactoriamente cursos anteriores o similares, esta cadena de eventos abona a la idea de no volver a intentar un nuevo curso ya que se fracasará como en otras ocasiones. Otra causa son las represalias a las que son sujetos los trabajadores que necesitan acreditar un curso de educación continua (Davini, 2002). El hecho de no cumplir satisfactoriamente con el requisito administrativo los predispone a asumir esta actitud de defensa. Las represalias se dan en sus lugares de trabajo y son ejecutadas por coordinadores, jefes de área o incluso directivos institucionales.

Ejemplo de lo anterior, es que a los trabajadores se les exige que acudan a cursos de capacitación y actualización, sin embargo, no se les informa sobre los contenidos a estudiar, o cuáles son los mecanismos que emplearán para aprenderlos, cuál es el motivo de la capacitación o quién será la persona encargada de impartir los cursos. De acuerdo con Yuksel (2004) ante la falta de comunicación sobre la información detallada se motiva una actitud de poco o nulo interés hacia a la capacitación. Por lo tanto, la resistencia se da cuando el trabajador considera que se está atentando contra su estabilidad laboral y su zona de comodidad.

Otro elemento que motiva la resistencia del trabajador a la educación continua son las actividades que implica, es decir, la disponibilidad de tiempo para la formación y el tiempo asignado a la formación profesional. Según Mejía (1986) el trabajador invierte su tiempo en actividades que prioriza, es decir, existen intereses de mayor importancia. El trabajador

decide dedicar ese tiempo a intereses personales o sociales, intereses familiares como el cuidado de los hijos o intereses laborales cuando prefiere acudir a otro tipo de actividades donde su tiempo sea remunerado, en lugar de invertir el tiempo disponible en un curso de educación continua, el cual no tendrá un impacto inmediato en su condición económica. Otra causa es la idea de que no existe un cambio significativo. De acuerdo con Davini (2002) después de tomar cursos de actualización o capacitación los conocimientos o habilidades que en teoría necesitan ser renovados, no sufren un cambio notable, no mejoran. Aunado a esto, los trabajadores perciben que los cursos tienen muy poco impacto y que en su mayoría son diseñados como una mera cuestión de trámite. Particularmente los docentes suponen que la institución educativa ofrece este tipo de cursos para cubrir los requisitos que necesitan cumplir como instituciones de educación y no porque exista una genuina preocupación por la formación profesional. Siguiendo con este autor, también existe la percepción de poca o nula utilidad de los cursos, existen cursos de capacitación y actualización, sin embargo, los contenidos ofrecidos no obedecen a una problemática real, son cursos descontextualizados sobre temáticas poco relevantes para el ejercicio profesional del docente, lo que indirectamente los predispone para oponer resistencia (Michael, Hamilton y Dorsey ,1995).

Otra manifestación de resistencia ante la educación continua se presenta a través del hermetismo (Stover y Holland, 2017). Este hermetismo se refleja mediante una actitud de poca apertura ante nuevos conocimientos y habilidades, o a la idea de convivir y aprender con otros y de otros. Uno de los factores que incentiva esta postura hermética, según González y Tarragó Montalvo (2008) son las experiencias negativas y una sensación de renovación de conocimientos no satisfactoria. Es decir, si las experiencias previas de educación continua no fueron del todo satisfactorias y tuvieron una incidencia negativa en su formación, disminuyen las posibilidades de que el docente intente asumir una actitud de apertura ante nuevos cursos de capacitación y actualización.

Así mismo, se encontró que, en países como Rusia y España, la resistencia ante el aprendizaje se debe a diversas concepciones. En Rusia, una de las causas es la sensación de ofensa, esto quiere decir, que los trabajadores se oponen a inscribirse a los cursos de capacitación y actualización ya que, desde su perspectiva, esto significa que no poseen los conocimientos necesarios, ni las habilidades suficientes para realizar adecuadamente su trabajo (Michael, Hamilton y Dorsey ,1995). Lo anterior se asume

como una insinuación de incompetencia, ignorancia e ineptitud, por lo que rechazan admitir abiertamente que necesitan renovar sus saberes.

Mientras que en España la causa recurrente de rechazo a la educación continua por parte de los profesionales de la educación es que, a lo largo de su trayectoria académica y laboral, estos profesionales han experimentado y evaluado diferentes tipos de técnicas y/o estrategias didáctico-pedagógicas que los han ayudado a favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, bajo la consideración de que dicha técnica o estrategia es la más adecuada, de acuerdo con su experiencia, asumen la postura de no tener ninguna intención de cambiarla o renovarla. Así, perciben que las técnicas y métodos empleados actualmente son efectivos y que los nuevos cursos son de poca utilidad. Lo que significa que la resistencia se justifica mediante la negación a modificar los hábitos que afectan su ejercicio docente (Tejada Fernández y Ferrández Lafuente, 2012). Por su parte, Paredes Labra (2004) en su estudio realizado con docentes con más de diez años de experiencia, señaló que la causa de su resistencia ante cursos de educación continua se debía a que los docentes que se encuentran actualizados tienen más exigencias. Esto quiere decir que entre mejor preparado y actualizado esté un profesor, mayor serán las demandas que deberá cubrir. En consecuencia, dice este autor, el grupo de docentes ha optado por no acceder a cursos de formación docente para evitar la responsabilidad y requerimientos que se esperan de un maestro actualizado. Por lo tanto, en este caso, la resistencia docente tiene un claro objetivo, no tener más requerimientos que los que tiene un maestro tradicional, lo cual permite mantener su *estatus quo*.

Finalmente, otro aspecto que se suma a todas las formas de rechazo que han sido descritas, es el desarrollo de habilidades relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y comunicación (Tics). Este rechazo es producto del desconocimiento del lenguaje tecnológico, ya que, en su mayoría, los *softwares* especializados están diseñados en este lenguaje. El no comprender o tener las nociones mínimas del lenguaje tecnológico en el que está desarrollada esta tecnología impide que los docentes accedan de forma correcta a los cursos de actualización y capacitación. De igual forma, se manifiesta la preocupación de dañar el costoso equipo de cómputo, medio para acceder a los cursos en línea, plataformas virtuales o video conferencias. Son máquinas sofisticadas de uso delicado, el manipularlas de manera incorrecta o no siguiendo las especificaciones técnicas puede ocasionar la desconfiguración de los programas, una

avería técnica o incluso una descompostura irreparable (Fernández Martín, Hinojo Lucena y Aznar Díaz, 2002). Por estos motivos el docente rechaza el empleo de estos recursos, pues el daño podría generarles problemas dentro de su institución. Más allá del hecho de dañar el equipo, sostienen los autores mencionados, los docentes señalan que el uso de las Tics es complejo e inaccesible ya que no están acostumbrados a ese ambiente de trabajo. Ante esta problemática los docentes prefieren medios convencionales de enseñanza y aprendizaje, consideran que es mejor aprender de manera tradicional dentro de un salón de clases, con un maestro al frente y compañeros de salón, en lugar de estar de manera aislada frente a un monitor aprendiendo a distancia.

#### **2.4 Evaluación al desempeño docente como factor de resistencia hacia la educación continua**

La evaluación al desempeño docente es otro factor que genera resistencia hacia la educación continua. Esto se explica cuando no hay una cultura de la evaluación, los docentes no desean someter su práctica docente a la valoración de otros que puedan hacer una retroalimentación con la intención de mejorar dicha actividad (Tomás, 2000). Es cierto que puede darse la evaluación dentro de las instituciones de educación superior, sin embargo, tiende a ser un proceso de trámite, un mero formalismo, parte de un protocolo institucional, o un canon que se debe cumplir en el plano laboral.

Este tipo de evaluación impide que el docente reconozca las áreas de oportunidad que debe atender. Por ende, no participa en cursos de educación continua al creer que no hay nada que corregir o algo por mejorar. Sobre esta misma línea, se debe tomar en cuenta que la dinámica de coevaluación, la cual se realiza en el formato de evaluación por pares, se pone en práctica muy pocas veces, ya que, permitir que colegas expresen los aspectos positivos y negativos del ejercicio profesional, es una actividad que rara vez se toma en cuenta (Barbón Pérez et al., 2014). Otra forma de evaluación, poco difundida es la autoevaluación docente. De acuerdo con Tomás (2000) refiere que, el mismo docente, en un ejercicio de sinceridad, evalúe su propio desempeño, identificando los aspectos vulnerables en su trabajo para llevar a cabo una estrategia de mejora. Después de haber descrito el papel fundamental de los diferentes aspectos de la evaluación, como factor que genera rechazo hacia la educación continua, se deduce que se debe a la falta de una



cultura de la evaluación, coevaluación y autoevaluación, lo cual conduce a la pérdida de oportunidades para detectar fallas y fortalezas de la práctica educativa.

## **2.5 Conclusiones**

Después de haber analizado las diferentes definiciones de resistencia hacia la educación continua y las causas que la generan, es posible conceptualizarla como una tendencia a oponerse a actividades de enseñanza-aprendizaje orientadas a la actualización y profesionalización. También se refleja como un estado emocional que se manifiesta a través del rechazo ante oportunidades de aprendizaje, actitud de defensa, poco interés, temor y renuencia. Además, se halló una sensación de miedo producto de experiencias anteriores que fueron desagradables, fracasos, represalias e incomprendiones.

Por otra parte, el rechazo se debe a la falta de comunicación sobre los proyectos de educación continua, a la parte logística y metodológica de los cursos, la falta de seguimiento después de los cursos, la complejidad que representa el uso de las Tics, así como el miedo a dañar equipo costoso. A lo anterior se suma el ambiente laboral, el cual está mediado por castigos, reprimendas, acciones coercitivas, penalizaciones económicas, condicionamientos de continuidad.

La resistencia como consecuencia del proceso de evaluación en el ámbito docente se debe a la falta de una cultura sobre la evaluación, coevaluación y autoevaluación. Sin embargo, se considera un protocolo institucional que debe cumplirse y no como un medio que permita la retroalimentación para el mejoramiento de la práctica profesional.

Entre las características de la resistencia se encontró que esta no es permanente y puede ser deseable o no deseable. Se da de manera intencional, no intencional y combinada. Las formas de manifestación de la resistencia se dan mediante argumentos para defender una postura negativa, también por la negación a olvidar hábitos de su ejercicio profesional. Existe preferencia por vías convencionales de enseñanza y aprendizaje. Se rechaza la misión, visión, filosofía, aspectos didáctico- pedagógico, elementos que conforman la cultura organizacional de la institución educativa.

## **CAPÍTULO III:**

### **PROFESIONALIZACIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA**

La profesionalización emerge como núcleo temático por la estrecha relación que guarda con la educación continua. La profesionalización es necesaria para el desarrollo de la persona, en cualquier ámbito laboral como: el industrial, de servicios y educativo. Cualquiera que sea el sector laboral en el que se desempeñe la persona, la idea de la profesionalización adquiere importancia ya sea para la actualización de conocimientos o mantener un nivel de competitividad. También, para el desempeño relacionado con la formación profesional inicial. O bien, para cubrir la necesidad de profesionalizarse en un campo de conocimiento distinto a la formación inicial, como puede ser el caso de los profesionistas que se dedican a la docencia.

Este apartado se centra principalmente, en la profesionalización docente, es decir aquellos profesionistas que se formaron en alguna disciplina específica y decidieron incorporarse al campo de la enseñanza, en sus distintos niveles: educación media superior, superior y posgrado. En relación con estos últimos, se tiene registro de estudios sobre procesos de profesionalización orientados a quienes obtuvieron el grado de maestría y aquéllos que se desarrollan como investigadores (Morales Díaz, Socorro Castro y Rojas Valladares, 2017). Estos mismos autores señalan que la profesionalización involucra a todos los actores del sistema educativo, profesores, coordinadores, administrativos y directivos.

De acuerdo con la investigación documental realizada sobre este núcleo temático, se presentan los siguientes hallazgos. En primer lugar, conceptualización de la profesionalización. En segundo lugar, dimensiones subjetivas de la profesionalización. En tercer lugar, funciones de la profesionalización en el campo docente. En cuarto lugar, características de la profesionalización. En quinto lugar, objetivos de la profesionalización docente. En sexto lugar, condiciones para el impulso de la profesionalización docente. En séptimo lugar, etapas del proceso de profesionalización. Finalmente, conclusiones.

#### **3.1 Conceptualización de la profesionalización**

De acuerdo con el análisis realizado, la noción de profesionalización se define según el ámbito en el que se lleve a cabo. Uno refiere a la formación profesional de la persona.

Mientras que el otro se centra en la profesionalización que tienen lugar en el ámbito laboral. En ambos casos la profesionalización tiene características distintas.

En relación con la formación profesional técnica o universitaria, la profesionalización se entiende como el proceso pedagógico que involucra metodologías y técnicas especializadas para adquirir los conocimientos de una determinada profesión (Barbón Pérez et al., 2014). Es decir, es una serie de fases sucesivas que tienen una relación temporal con el proceso de enseñanza-aprendizaje, dirigida a la capacitación para el desempeño de una actividad profesional específica (Núñez Rojas et al., 2014). En este contexto, la profesionalización permite profundizar en el conocimiento, desarrollo de habilidades, y adopción de comportamientos específicos y particulares que cada profesión posee. De acuerdo con Contreras Sanzana y Villalobos Clavería, (2010) durante la formación profesional se adquieren los conocimientos y la cultura propios de la profesión.

Por su parte, París Mañas (2014) sostienen que la profesionalización no es otra cosa que la combinación de dos procesos distintos y complementarios, uno, el de la profesionalidad, y otro, el del profesionalismo. La profesionalidad es un acto de carácter individual, lo que significa que cada profesional es responsable de su propia formación. Mientras que el profesionalismo es el acto colectivo de la formación que contribuye en la conformación de la identidad profesional (Wittorski, 1998). Ambos casos, tienen un alto nivel de complejidad, según Donato (2005) la profesionalización no puede ser reducida a una actividad de simple capacitación, pues es durante este proceso, que son desarrolladas las capacidades cognitivas, afectivas, sociales, valórales, actitudinales y de destrezas.

Aunque la profesionalización, en la etapa de formación técnica o universitaria, prepara a los futuros profesionales para enfrentar los retos y demandas que exige el contexto laboral, no hay certeza de que los conocimientos y habilidades sean funcionales y vigentes de manera permanente, ya que el avance científico y tecnológico es cambiante (Tejada Fernández y Coiduras Rodríguez, 2014). Por lo tanto, la profesionalización también implica la actualización de conocimientos y habilidades desarrolladas, durante la estancia de la persona en la universidad.

En cuanto a la profesionalización para el desempeño laboral, se entiende como el resultado del proceso de la educación continua. En otras palabras, la educación continua es el medio para alcanzar el adecuado nivel de profesionalización. En este sentido, Morales Díaz et al.

(2017) sugieren que la profesionalización se puede pensar como la vía para lograr el incremento y diversificación de las oportunidades de actualización y perfeccionamiento profesional. Esto es, el acto profesionalizante, en el ámbito laboral, supone la búsqueda de la mejora en el ejercicio profesional, atendiendo las áreas de oportunidad, a través de la implementación continua de estrategias. Una vez alcanzado el nivel de profesionalización deseado, el ciclo de profesionalización vuelve a comenzar.

Del mismo modo, Barbón Pérez et al. (2014) mencionan que alcanzar el nivel de profesionalización adecuado, significa reconocer al profesionista como una persona que cumple con los requerimientos académicos, laborales y sociales, para llevar a cabo determinada actividad. Por lo tanto, concluyen, la profesionalización se puede dimensionar como un indicador de calidad dentro del marco del desempeño laboral. De acuerdo con Núñez Rojas et al. (2012) la profesionalización es un proceso continuado, permanente y dinámico.

En el ámbito laboral, la profesionalización es, para las personas estrategia y práctica. Es estrategia en tanto hace una planificación sobre las opciones que conducen al desarrollo profesional. Es práctica cuando lo planeado permite alcanzar los objetivos trazados para el desarrollo profesional (Barbón Pérez et al., 2014). En relación con lo anterior, se encontró que la profesionalización se convierte en una necesidad condicionada por el vertiginoso cambio de los paradigmas globales, que obligan a los profesionales a demostrar su eficacia y eficiencia a través de la profesionalización. Esto es, obtener la certificación de la capacidad y calidad de su práctica profesional, por ello se observa como una necesidad que debe cubrirse para estar en mejores condiciones competitivas (Morales Díaz et al., 2017). Esto conduce a entender la profesionalización como un derecho que debe ejercer el trabajador y satisfacer la institución u organización laboral.

Es así como la profesionalización es un derecho que consiste en recibir capacitación periódica y actualizada, de acuerdo con la formación profesional y las necesidades que impone el ámbito laboral (Morales Díaz et al., 2017). Garantizando con esto, que empleadores y trabajadores alcancen y mantengan elevados niveles de competencia, a través de la adquisición y renovación de conocimientos y habilidades, cuyo objetivo es alcanzar un balance entre estos dos aspectos formativos.

### **3.2 Dimensiones subjetivas de la profesionalización**

Durante el análisis se observó que existen estudios que clasifican la profesionalización de acuerdo con los aspectos subjetivos que le subyacen. Así se encontró que existen, en primer lugar, tres dimensiones de la profesionalización, identitaria, ética y reflexiva. La identitaria o identidad profesional, consiste en el autoreconocimiento como profesionista, el reconocimiento profesional- laboral y reconocimiento social hacia la profesión. La ética, es la práctica profesional de acuerdo con los deberes, preceptos, normas morales y reglas de conducta que la rigen. La reflexiva, es el proceso a través del cual se evalúa la buena práctica profesional (Núñez Rojas et al., 2012).

En segundo lugar, se encuentran aspectos subjetivos que tienen relación con las dimensiones mencionadas: el aspecto técnico y humano (Barbón Pérez et al., 2014). El aspecto técnico se basa en los conocimientos teórico-prácticos de la profesión. Mientras que los aspectos humanos refieren a la capacidad y disposición para la formación del profesional. Involucra valores, emociones y actitudes, dejando al margen condiciones académicas, institucionales y operativas. En el ámbito docente, se contempla, la profesionalización y actualización científica específica, es decir, la preparación según los contenidos en la formación inicial. Además, la formación pedagógica, esto es, los mecanismos para facilitar los aprendizajes en los estudiantes y las vías por las que se construirán ambientes de aprendizajes propicios (Donato, 2005).

Por su parte, Contreras Sanzana y Villalobos Clavería (2010) estudian la profesionalización desde aspectos como el ocupacional, vocacional, organizacional, formativa y de autonomía. El aspecto ocupacional contempla la importancia de la actividad y en consecuencia el estatus profesional. El vocacional, es la disposición de la persona para estudiar determinada profesión, además se relaciona con las expectativas de vida y la motivación profesional. La organizacional, es la incorporación del profesionista a la estructura organizacional de la profesión y de la organización o institución empleadora. La formativa, es la especialización del conocimiento y su permanente proceso de actualización. La autonomía, es la responsabilidad y compromiso de la persona en relación con el aprendizaje y toma de decisiones durante la práctica profesional.

### **3.3 Funciones de la profesionalización en el campo docente**

La función principal de la profesionalización es contribuir en la formación, desarrollo y mejora de la actuación profesional. Es decir, habilita a los sujetos para alcanzar un desempeño competente en su contexto laboral. De esta manera el trabajador es reconocido como una persona apta y calificada, para realizar las funciones de acuerdo con los requerimientos institucionales, demandas sociales, y en el caso del sector educativo, satisfacer las necesidades de enseñanza. A través de la mejora, dinamización de procesos productivos, de servicios o administrativos, y optimizando el tiempo según el escenario en el cual se forma el profesional de determinada área (Barbón Pérez et al., 2014).

En el campo docente, la función primordial de la profesionalización es la adaptación de estrategias pedagógicas e innovadoras, que posibiliten a los profesionistas de los distintos campos disciplinarios insertos en el ámbito educativo, llevar a cabo las mediaciones para que el conocimiento científico se convierta en conocimiento enseñado y aprendido (Donato, 2005). Mediante la profesionalización, tendrá la oportunidad de aprehender y aplicar, en el proceso enseñanza-aprendizaje, las técnicas didáctico-pedagógicas que faciliten la comprensión de los distintos objetos de estudio, según el campo de conocimiento que se trate.

Otra función de la profesionalización docente es la adquisición de conocimiento pedagógico y estrategias didácticas, además de renovar los conocimientos de su respectiva área disciplinar, pero, principalmente, facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Morales Díaz et al., 2017). En este mismo sentido, se observa que la profesionalización, además de contribuir en el mejoramiento del desempeño profesional -pedagógico, también fomenta e incentiva la superación personal y académica del docente (Barbón Pérez, et al., 2014). Por lo tanto, la profesionalización se orienta a dos campos, uno técnico-laboral, y otro motivacional, ambos implican la búsqueda de una superación centrada en el desempeño laboral y personal. De igual modo, el profesional inserto en la docencia busca garantizar y ofrecer enseñanza de calidad al estudiante, quien, a su vez, tendrá la seguridad y confianza de formarse con los más altos niveles y estándares de enseñanza. Siguiendo con los mismos autores, la profesionalización es la producción de cambio continuo y ascendente que se manifiesta en el desempeño profesional, es así como la profesionalización genera mejoras que repercuten directamente en el acto educativo.

### **3.4 Características de la profesionalización**

Las características de la profesionalización son vitalicias, de intencionalidad, pedagógicas, cognitivas y metacognitivas, humanistas y de carácter socializador. Es vitalicia porque es permanente y de concientización, es decir, implica conocer y reconocer las consecuencias de las propias decisiones, así como profundizar en el conocimiento de la realidad, particularmente en el contexto profesional y educativo (Núñez Rojas et al., 2012).

En relación con la intencionalidad, refiere al ejercicio de reflexión y valoración sobre la propia formación. Esto es, antes de llevar a cabo cualquier práctica profesional, se deben considerar, detenidamente, los fines o propósitos del acto formativo. Al mismo tiempo, la profesionalización debe tener un carácter pedagógico, sistemático y consciente (Barbón Pérez et al., 2014). El aspecto pedagógico hace alusión al proceso profesionalizante, el cual debe facilitar el acceso a los objetos de conocimiento de manera didáctica e instructiva, con claridad y sencillez. El aspecto sistemático apunta a procesos organizados y con fundamento estructural. Se dice que es consciente porque el individuo inserto en el proceso de profesionalización debe ser capaz de identificar las áreas de oportunidad, reconociendo la necesidad de mejora en la praxis profesional, ya que esta no debe darse por mera ocurrencia.

Así mismo, la intencionalidad se refiere a aspectos cognitivos y metacognitivos, esto es, lo que se aprende y cómo se aprende. En este sentido, se encontró que este incluye aspectos cognoscitivos, desarrollos psicomotrices específicos y aspectos socioafectivos (Donato, 2005). De acuerdo con lo anterior, el cometido de la profesionalización no se queda en el de una instrucción con alcance limitado, ni se puede representar como una mera preparación elemental para alguna actividad técnica. El proceso profesionalizante supera ese umbral, en vista de que involucra procesos de pensamiento de orden superior. El perfeccionamiento de destrezas, la adopción de nuevas actitudes para la interacción social, así como el desarrollo de la inteligencia intrapersonal. Siguiendo con este autor, la profesionalización está influenciada por la especialidad del docente, ya que el área disciplinar juega un rol determinante, por ejemplo, la forma a través de la cual, el profesional de biología adquiere conocimientos y desarrolla habilidades, no es igual a la que emplea el profesional de música o de lenguas extranjeras.

Por su parte, Barbón Pérez et al. (2014) definen el sentido humanista como una característica más de la profesionalización. Por un lado, la profesionalización tiene implicaciones pragmáticas e instrumentalistas, sin embargo, hay que tomar en cuenta que el capital humano, en este caso, los profesionistas, no deben ser considerados únicamente como agentes operativos en un sentido utilitarista simplista, pues cada profesional es un ser humano con emociones, necesidades e inquietudes que deben ser valoradas y tomadas en cuenta para el diseño de proyectos orientados a la profesionalización. Por otra parte, Contreras Sanzana y Villalobos Clavería (2010) destacan el carácter socializador de la profesionalización, el cual propicia y favorece el aprendizaje mediante la interacción social, siguiendo la postura de aprender con otros y de otros. Es un aprendizaje de forma horizontal haciendo a un lado lo unidireccional. En conclusión, la profesionalización es necesaria ante la exigencia de las diferentes áreas involucradas en el acto educativo, ya que existe una demanda constante para lograr niveles de calidad en el ejercicio profesional, aspirando a la excelencia en el desempeño en el trabajo.

### **3.5 Causas de la profesionalización en el ámbito docente**

Las causas que origina la necesidad de la profesionalización en cualquier ámbito laboral, incluido el educativo son: falta de preparación pedagógica, la inmediatez, la cultura de recompensa, innovación, necesidades de la institución educativa, y sobrecarga de trabajo. En el campo educativo, la falta de preparación pedagógica se convierte en una necesidad de profesionalización para desarrollar con calidad la tarea formativa (Morales Díaz et al., 2017). Existe una cantidad significativa de profesionistas que no tenían contemplado desempeñarse como docentes después de su formación universitaria. Sin embargo, por diversas circunstancias, se incorporan al campo de la docencia sin la preparación adecuada para ejercer funciones como profesores, en consecuencia, la práctica docente carece de estrategias, métodos o técnicas didáctico-pedagógicas. Donato (2005) reporta que en el caso del profesionista que se convierte en docente universitario, está influenciado por su especialidad y no está preparado para enfrentar los desafíos que representa el aula. Así mismo menciona que, la capacidad del profesionista puede ser excelente, pero eso no garantiza que sea capaz de diseñar esquemas ni ambientes de aprendizaje necesarios para potenciar el desarrollo de competencias en sus estudiantes.



La inmediatez, es la siguiente causa de la profesionalización, se relaciona con la rápida inserción del profesionista al ámbito educativo. La formación inicial de los profesionistas los capacita para atender las necesidades determinadas por el avance científico y tecnológico de un tiempo y lugar determinado, pero no los prepara para atender el carácter dinámico del avance científico tecnológico (Contreras Sanzana y Villalobos Clavería, 2010). Esto es, el profesionista, se adhiere a un proceso profesionalizante que es depurativo y no preventivo, ya que atiende las carencias teóricas y debilidades prácticas que vive el profesional en su aquí y ahora. Por lo tanto, no está diseñado para prever, no anticipa ni prepara al profesional para afrontar situaciones venideras, no existe una cultura de la prevención para atender las fallas que se presenten en el desempeño profesional.

En la formación docente, la profesionalización es una opción para responder a los requerimientos inmediatos, no un proceso continuo que prepare para el futuro (Contreras Sanzana y Villalobos Clavería, 2010). Los cambios insondables que suceden en cualquier contexto profesional y laboral por los que transita la persona, se dan desde que finaliza la formación inicial universitaria hasta el comienzo de la formación continua que se lleva a cabo en el ámbito laboral. Por esta razón, en el ámbito docente, la profesionalización facilita esta transición, ya que abre la posibilidad de acceder a los nuevos y más recientes saberes que tienen los distintos campos disciplinares y el uso de nuevas formas de llevar a cabo la práctica docente.

Es inevitable no pensar que uno de los objetivos de la profesionalización es la adaptación al permanente cambio, debido a que los esquemas sociales, económicos, culturales y políticos se encuentran en constante incertidumbre. En este sentido, la profesionalización debe responder a los requerimientos del contexto actual y prever los requerimientos que surgirán en el futuro próximo. (París Mañas, 2014).

La siguiente causa de la profesionalización en el ámbito docente es la cultura de recompensa. Se relaciona con el cumplimiento de los requisitos institucionales. Esto atiende a situaciones ajenas a la acción educativa, por lo que, la profesionalización representa un requisito que influye en la contratación o permanencia del profesional, lo cual trasciende los objetivos educativos de la profesionalización. Por lo tanto, se deja de lado la cultura de la vocación y misión educativa, dirigida al desarrollo humano de niños y jóvenes (Contreras Sanzana y Villalobos Clavería, 2010).

La innovación es otra causa de la profesionalización. La educación en el siglo XXI requiere de profesionales creativos y conocedores de las tecnologías más avanzadas, tanto para el adecuado desempeño de la docencia y de la profesión, como para la producción de nuevos avances (Donato, 2005). En efecto, el proceso de la profesionalización guarda una estrecha relación con la producción de nuevos conocimientos, así como, la investigación para la innovación y la gestión y acceso a tecnología reciente, de esta forma se garantiza que el profesional mantenga un perfil de eficiencia, eficacia y competencia en su actuación cotidiana.

Las necesidades de la institución es una causa más de la profesionalización. De acuerdo con Donato (2005) el desempeño y formación de los profesionales de la educación, responde a los intereses de la institución donde trabaja el docente, es decir, el papel de la institución en los procesos de profesionalización es determinante, debido a que el diseño de los cursos se orienta a satisfacer los intereses o necesidades de las instituciones educativas empleadoras, y muy poco a satisfacer los requerimientos sociales o políticas educativas nacionales.

Finalmente, la sobrecarga de trabajo en el ámbito docente es otra de las causas de la profesionalización. Esto es, las funciones docentes en el centro educativo no se limitan exclusivamente a la docencia, en muchas ocasiones el profesor debe realizar actividades administrativas, investigativas, tutorados, dirección de tesis, o participar en alguna academia o cuerpo colegiado, actividades que le impide dedicar el tiempo necesario para su propia formación y actualización profesional (Donato, 2005).

### **3.6 Objetivos de la profesionalización docente**

La experiencia acumulada de un profesional durante su desempeño laboral, le provee de un marco de referencia sobre el conocimiento y práctica que ha realizado durante un tiempo prolongado. Sin embargo, estas dos condiciones, no significan actualización, pues la experiencia profesional debe acompañarse de un proceso de profesionalización. Por esta razón, en cualquier campo laboral, incluyendo el docente, existen actividades orientadas a la capacitación especializada para el adecuado ejercicio de las funciones profesionales (Morales Díaz et al., 2017). Por consiguiente, la profesionalización tiene distintos fines y objetivos. Los fines responden a los intereses de la institución u organización empleadora. Los objetivos al interés del proceso de capacitación y profesionalización acordes con la

actividad que realiza la persona. En la profesionalización docente, los objetivos se dirigen a: realizar la práctica docente con base en la fundamentación teórica. Garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza. Adquirir conciencia profesional. Alcanzar la liberación y transformación. Habilitar al profesional para tomar decisiones acertadas. Por último, favorecer la adaptación del profesional a los cánones de la institución.

Realizar la práctica docente con base en la fundamentación teórica, tienen la finalidad de que la enseñanza se lleve a cabo mediante la aplicación de principios pedagógicos consolidados y validados, para darle sentido a las decisiones dentro del aula, es decir, por qué y para qué se decide determinado contenido de aprendizaje. De esta manera, se conjuga la experiencia docente acumulada, los resultados y los logros de la vida profesional (Morales Díaz et al., 2017).

En cuanto a garantizar la excelencia en la investigación y enseñanza a través de la profesionalización, se pretende que el docente obtenga el máximo desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. En este sentido, tiene relevancia la investigación educativa, ya que es vínculo entre los saberes establecidos y los nuevos hallazgos y detección de necesidades, para estar en condiciones de prever, planificar y proponer su solución. Mientras que el objetivo de adquirir conciencia profesional, a través de la profesionalización, refiere a aprehender que la capacitación se convierte en un proceso continuo para que el profesional desempeñe su actividad con pericia, ética, seriedad, honradez y eficacia, todo ello depende, según Núñez Rojas et al. (2012) del compromiso y responsabilidad que cada profesional tiene. En el campo de la docencia, la profesionalización se diseña para generar expertos, individuos que han cobrado conciencia de su desempeño en la formación de sus estudiantes. La profesionalización en el contexto de las instituciones de educación faculta a los profesionales para adquirir los referentes teóricos y técnicos necesarios para desempeñarse como docentes de una manera idónea, en términos de competencias para la enseñanza (Morales Díaz et al., 2017).

En relación con el objetivo de alcanzar la liberación y la transformación mediante la profesionalización, los autores antes mencionados, refieren que la profesionalización, debe dejar de verse como una instrucción o adiestramiento en el sentido mecanicista, ya que es un proceso formativo que trasciende a esta forma de concebirla. Pues también la profesionalización aspira a la formación de individuos críticos deseosos de transformar su

realidad y la de los estudiantes a través de la innovación en sus respectivos campos disciplinares y en los distintos niveles de práctica profesional, nivel básico, medio superior, y superior, por mencionar algunos.

Lo anterior se relaciona con el siguiente objetivo, habilitar al profesional para tomar decisiones acertadas y asertivas, sobre las modificaciones que debe introducir en su actuación como dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en la universidad (Morales Díaz et al., 2017). Ciertos enfoques de aprendizaje, métodos, técnicas o estrategias didácticas tienden a mantener una vigencia prolongada, sin embargo, es esencial que la renovación tenga un lugar importante en el quehacer del profesional. La información nueva, surge y transita por los diferentes campos de conocimiento, es una información que no se mantiene estancada, ya que el conocimiento es proclive al cambio constante, por ende, la práctica docente debe acompañar ese cambio.

Por lo tanto, a través del acto profesionalizante, el docente será capaz de explicar las razones de sus actos, los motivos por los que toma una decisión y no otra. Decisión fundamentada no sólo en la intuición o sentido común, sino en un conjunto de elementos teórico-prácticos (Donato, 2005). Así, el profesional estará habilitado para razonar el porqué de su proceder, evaluar su propio desempeño y resignificar su realidad profesional desde su propia práctica.

Finalmente, el objetivo de favorecer la adaptación del profesional a los cánones de la institución, mediante la profesionalización, tiene que ver con la transformación del modo de actuación profesional, en correspondencia con sus funciones y necesidades para la gestión de los procesos sustantivos de la universidad (Morales Díaz et al., 2017). Por lo que, conceptos como desarrollo de competencias e integración de la teoría a la práctica, dan cuenta de la complejidad inherente a este proceso. La formación que ofrece el acto profesionalizante es una formación integral, no atiende un único espectro del ejercicio formativo sino a los intereses institucionales. En consecuencia, se busca el mejoramiento continuo y permanente de los recursos humanos que participan en diversos procesos, como la certificación y aseguramiento de la calidad para ofrecer un óptimo desempeño en las funciones científicas, profesionales y sociales.

### **3.7 Condiciones para el impulso de la profesionalización docente**

Las bases de la profesionalización son la actualización, mejoramiento, renovación de conocimientos y habilidades orientadas a la toma de decisiones y solución de problemas específicos en situaciones de problematización reales. En el caso de los docentes, la profesionalización tiene una relación con los problemas que se presentan en el aula, los problemas del entorno educativo y las eventualidades que enfrenta el educador en su quehacer cotidiano, debido a esto, la profesionalización debe relacionarse con la realidad inmediata del docente. Es así como se suscitan las condiciones que impulsan la profesionalización, la primera es que los contenidos programáticos de los cursos de educación continua profesionalizante deben basarse en la problemática que se presenta en escenarios reales (Barbón Pérez et al., 2014).

La segunda condición es la cultura profesional, ésta facilita la reflexión individual y colectiva del ejercicio profesional docente, para mejorar y depurar procesos didáctico-pedagógicos y administrativos, a través del cuestionamiento constante sobre la actuación docente frente a grupo o en cualquier otra área del contexto educativo, que a su vez permita justificar y respaldar las decisiones tomadas con fundamentos razonados (Contreras Sanzana y Villalobos Clavería, 2010).

La tercera condición, es entender el rol docente en el marco del contexto histórico. Es decir, el profesional que está en vías de la profesionalización no debe perder de vista su contexto sociohistórico y geopolítico. Lo cual implica niveles de responsabilidad según sea el lugar en el que se ubique. En otras palabras, es responsable de saber en qué lugar está ubicado, qué implicaciones tiene la actividad que realiza, quiénes se benefician de su práctica y qué papel juega como parte de la sociedad en la que está inserto (Morales Díaz et al., 2017).

### **3.8 Etapas del proceso de profesionalización**

La profesionalización se divide en dos etapas. En primer lugar, la profesionalización entendida como el proceso de formación inicial en el ámbito universitario y puede ser técnica o universitaria. La segunda, la profesionalización que se adquiere en el contexto laboral. De acuerdo con Barbón Pérez et al. (2014) la profesionalización inicia desde la elección de la carrera. En un primer momento, el futuro profesionista tiene el primer contacto con los aspectos que conforman la profesión de elección. El segundo momento, es la formación inicial, se adquiere el conocimiento más actualizado en el respectivo campo

disciplinar. El tercer momento, es el desempeño y práctica profesional, en el cual muestra plenamente las facultades como una persona licenciada en determinado campo disciplinar. En resumen, según estos autores, la profesionalización comienza con la formación vocacional inicial, continúa con la formación del futuro egresado, sigue con la formación del recién graduado.

En cuanto a la profesionalización en el campo laboral, se caracteriza porque se adquiere la madurez profesional necesaria a través de la experiencia. En esta etapa es capaz de comprender que la técnica, la tecnología y la ciencia tienen un desarrollo constante, el cual requiere de la renovación permanente de saberes para mantener un nivel competitivo dentro del desarrollo regional, nacional y global. Lo anterior mediante la formación continua, la cual, particularmente en el contexto educativo, transita por tres niveles. El primer nivel es el acercamiento a la noción de la pedagogía. El segundo nivel, es la vinculación real con la pedagogía. Finalmente, el tercer nivel, es la integración con la pedagogía. De acuerdo con Donato (2005) estos niveles serían, el nivel empírico, relacionado con la experiencia docente. El nivel de técnicas, es decir, la habilidad, praxeología, combinar teoría y práctica. El tercer nivel, es el científico, se trata de un saber especializado.

### **3.9 Conclusiones**

Después de todo lo anterior se concluye que los estudios que se han realizado en relación con la profesionalización docente se han orientado a la conceptualización, toda vez que la profesionalización es un fenómeno que tiene repercusiones directas en el desempeño de profesionales, profesionales que ejecutan funciones docentes, maestros e investigadores y los denominados actores del sistema educativo.

Por lo tanto, la profesionalización se define como, un proceso de formación que, comienza con los estudios universitarios, continúa en el ámbito laboral y culmina en el momento en el que se interrumpe la relación empleador-empleado. El objetivo principal, es que el trabajador, acceda a una capacitación periódica y acorde a las necesidades de la institución y las que exige el avance científico y tecnológico. Por esta razón, debe ser permanente, concientizadora, intencionada, continua, formativa, pedagógica, humanista, socializadora, sistemática y acorde a la realidad regional, nacional y global.

## CAPÍTULO IV

### CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO

La capacitación para el trabajo constituye un compromiso de aprendizaje por parte del trabajador. Se lleva a cabo de acuerdo con el puesto que ocupa en la empresa, fábrica, sector servicios, o en el caso de la capacitación relacionada con el trabajo docente, la institución educativa. Cada organización empleadora debe garantizar que los trabajadores adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para asegurar la calidad de la actividad que realizan. Abarcando áreas de adiestramiento en actividades técnicas, de servicios, administrativas y educativas.

En este apartado se presenta el análisis sobre: Conceptualización de la capacitación para el trabajo. Objetivos de la capacitación para el trabajo. Características de la capacitación para el trabajo. Condiciones de la capacitación para el trabajo. Dimensiones de la capacitación para el trabajo. Etapas de la capacitación para el trabajo. Circunstancias que promueven la capacitación para el trabajo. Ventajas de la capacitación para el trabajo. Condiciones de la capacitación para el trabajo en el ámbito educativo. Conclusión.

#### **4.1 Conceptualización de la capacitación para el trabajo**

La capacitación es parte de las estrategias de competitividad que implementan las empresas e instituciones. Consiste en un proceso que se lleva cabo de acuerdo con las necesidades del entorno laboral y sus integrantes. Se cree que en este proceso se modifican los conocimientos, desarrollan habilidades y se modifican actitudes para resolver problemas específicos de las actividades del trabajo (Guiñazú, 2004). Un componente importante de la capacitación, según este autor, es la actitud de cambio por parte de la persona, ya que a través de la acción y reflexión transforma su conducta para enfrentar y resolverlos problemas que se presentan en el escenario laboral. Es decir, la capacitación obedece a un contexto específico, el de las situaciones cotidianas del trabajo.

Desde la perspectiva de Sapién Aguilar et al. (2014) la capacitación es una forma de educación que abarca aspectos teóricos, prácticos y socioafectivos. Además, sostienen que la capacitación para el trabajo es uno de los objetivos de las políticas públicas de un país para alcanzar las metas planteadas por los gobiernos, continuar con el desarrollo y solucionar problemas nacionales.

En relación con el desarrollo de habilidades específicas para el trabajo, la capacitación integra determinados saberes orientados principalmente a la apropiación de conocimientos, perfeccionamiento de habilidades, adopción de nuevas actitudes y aceptación de valores en el ejercicio profesional (Pérez et al., 2011). En este sentido también comprende, prepararlo para prever y diseñar soluciones ante diversas situaciones problemáticas en el ámbito técnico, de servicios y educativo. Particularmente, en el espacio escolar, la capacitación permite al profesional de la educación anticipar soluciones ante situaciones adversas (García López, 2013).

Por último, es conveniente acotar que, en el área de la educación, es necesario desarrollar las competencias necesarias con la finalidad de que el docente se convierta en un agente de motivación para la generación de conocimiento en el estudiante. Por ello es importante contar con criterios de selección en el uso de estrategias didácticas y volverse un individuo sensible a las necesidades académicas de los estudiantes. Por lo tanto, la capacitación es un “proceso activo que parte de una sustancial detección de necesidades basada en las competencias didácticas que se demuestren en la práctica docente” (Briceño, 2012, p. 1).

#### **4.2 Objetivos de la capacitación para el trabajo**

El objetivo de la capacitación para el trabajo es atender una situación de conocimiento y habilidad problemática concreta en el ámbito de lo laboral. Se basa en la adquisición de saberes específicos que permitan el perfeccionamiento del desempeño de actividades dentro del trabajo. López Morín (2005) considera que la capacitación es indispensable en cualquier organización, sea empresarial, de servicios o en el ámbito educativo.

De acuerdo con lo anterior, otro objetivo de la capacitación es lograr que todas las actividades que realice el personal de la organización, o en el caso del ámbito educativo, el cuerpo docente, sean de alta calidad. Por ende, la actividad laboral se debe basar en la calidad, lo cual depende de la capacidad del profesional para desempeñarse de manera efectiva, eficiente y eficaz, cumpliendo las expectativas que la empresa u organización tienen. Según López Morín (2005) en una connotación más mercantilista, la capacitación arrojará excelentes resultados lo que repercutirá en el prestigio de la organización, institución o escuela. Tal es el caso de las universidades privadas, entre mejores resultados obtenga a través de la evaluación de los docentes, infraestructura y servicio que presta,



mejor calificada estará, y, en consecuencia, aumentará la matrícula de estudiantes, lo que se reflejará en la consolidación de la institución.

Otro objetivo de la capacitación para el trabajo consiste en innovar la forma de trabajo en la empresa, institución, organización o el ámbito educativo. A este respecto, se entiende que la capacitación garantiza el acceso a conocimientos de vanguardia. Dentro de este marco, Dostie (2018) sostiene que, debido al avance de la tecnología y conocimientos, hay un cambio de circunstancias ante las cuales se debe incidir en los profesionales para que sean capaces de tomar la iniciativa de su propia formación. Así, el profesional se debe preparar para enfrentar los retos venideros, por ejemplo, capacidad de adaptación ante nuevos paradigmas y la toma de decisiones para la resolución de problemas (Pérez et al., 2011).

Por su parte Briseño (2012) menciona que, en el área de la educación, la capacitación busca que el docente pueda proyectar actuaciones exitosas en la construcción de eventos didácticos. Se entiende por actuación exitosa, a la acción de adaptar las necesidades formativas de los estudiantes con la realidad del entorno educativo universitario. Debido a esto, la capacitación preparará al profesional inserto en la educación, para aprovechar todos los recursos instrumentales disponibles, así como las opciones que ofrece el contexto. Tras el proceso de capacitación, el profesional de la educación será un sujeto inteligente y creativo capaz de beneficiarse hasta de las circunstancias menos favorables, descubriendo oportunidades de aprendizaje, donde nadie más las ve y optimizando a su favor los elementos que se encuentren a su alcance, dentro del aula o la institución.

Otro objetivo fundamental de la capacitación para el trabajo es mejorar la calidad de vida de los profesionales y su familia, pero al mismo tiempo, mejorar el nivel de la empresa u organización generando de este modo un beneficio para ambas partes. Por lo que, la capacitación es de mutuo beneficio, tanto para el profesional como para la organización (Sapién Aguilar et al., 2014). Siguiendo con estos autores, se puede señalar que la capacitación para el trabajo tiene dos niveles de incidencia, el nivel microsocio y el nivel macrosocio. En el primer nivel, la capacitación contribuye en el desarrollo psicológico y social del individuo. En el segundo nivel, impacta significativamente en el desarrollo tecnológico y económico de los grupos, organizaciones y países. En ambos casos, la

capacitación repercute en los diferentes círculos en los que se desenvuelve el profesional, tales como, el familiar, organizacional, regional e incluso nacional.

### **4.3 Características de la capacitación para el trabajo**

La principal característica de la capacitación para el trabajo es que a través de esta se promueve el desarrollo personal y profesional del empleado, y de la empresa, organización e institución empleadora. La capacitación es necesaria para el trabajador de cualquier área o sector económico, ya que éste debe mostrar su capacidad para el desempeño de la actividad para la que fue contratado. Del mismo modo es necesaria para la empresa, organización o institución pues de esta forma garantiza que los servicios ofertados cubren con los estándares de calidad que exige el desarrollo tecnológico y científico.

López Morín (2005) sostiene que la capacitación en el ámbito del trabajo tiene un carácter de obligatoriedad, en tanto el avance del conocimiento en las distintas ramas de la ciencia, genera nueva información a nivel mundial. Así, la modificación de paradigmas precisa que el profesional se adapte a las innovaciones surgidas en su campo disciplinar o de especialidad. Por lo tanto, la capacitación debe organizarse y sistematizarse, siguiendo un diseño escalonado y por niveles, es decir, partir de lo más fácil a lo más complejo. Lo anterior incluye la planificación administrativa y de infraestructura para el alcance de objetivos planteados por la empresa, institución educativa, y del profesional, los que incidirán en la sociedad que recibe los servicios ofertados.

En relación con los efectos microsociales de la capacitación, Pérez et al., (2011) plantean que la capacitación se caracteriza porque favorece las relaciones sociales entre los trabajadores y el empleador, ya que es una forma de compartir vivencias y experiencias que enriquecen el aprendizaje. Este proceso de socialización acelera la adquisición del nuevo conocimiento. Gracias al intercambio de experiencias entre colegas permite replantear formas de trabajo, abordar problemas, repetir y evitar errores ante situaciones problemáticas.

Otra característica es que la capacitación debe ser integral, es decir, tomar en cuenta las necesidades de conocimiento y habilidades del trabajador, así como, su personalidad, carácter, hábitos y voluntad para aprender. En consecuencia, el instructor, a cargo del proceso formativo, debe mostrar sensibilidad hacia los problemas humanos y desarrollar su capacidad para dirigir (Sapién Aguilar et al., 2014). Al mismo tiempo, el proceso de

capacitación debe ser continuo, vinculándose con la implementación de programas de educación continua. De acuerdo con García López (2013) la capacitación debe ser periódica y acorde a los avances tecnológicos ya que el conocimiento en las diferentes disciplinas no es estático, está sujeto a la generación y renovación constante, por lo que la capacitación para el trabajo debe llevarse a cabo con cierta regularidad y frecuencia.

Por su parte Guiñazú (2004) menciona que la capacitación se caracteriza por transformar conocimientos, fortalecer habilidades y modificar actitudes, a través de contenidos académicos que contemplen el desarrollo de competencias para enfrentar y resolver problemas de trabajo. Debido a esto, la capacitación también se caracteriza por provocar un proceso de desaprendizaje selectivo, el cual consiste, según Pérez et al. (2011) en el olvido selectivo de conocimientos, técnicas, estrategias y métodos que ya no son convenientes para potencializar el aprendizaje. En otras palabras, aprender a desaprender es mantener una posición de apertura ante nuevos paradigmas, repensar la práctica y hacer un esfuerzo en la revisión de lo que se asume como válido. Es poner en duda lo que no solía ponerse en duda. De esta forma se alcanza una auténtica transformación de conocimiento.

#### **4.4 Condiciones de la capacitación para el trabajo**

Para que la capacitación en el trabajo tenga lugar, deben existir condiciones que permitan su implementación, tales como, las necesidades que la justifiquen y la determinación de objetivos. A este respecto, López Morín (2005) propone ser sensible a las situaciones problemáticas inmediatas y trazar un plan para subsanarlas, mediante la ubicación de áreas de oportunidad. Para que la capacitación logre su objetivo es necesario la toma de conciencia por parte de todos los involucrados en el proceso de capacitación. De modo que se analicen todos los elementos de una situación dada, se explicitan todos los elementos que alteran el entorno laboral y se hagan las consideraciones necesarias para llevar a cabo una planeación efectiva sobre la capacitación (Guiñazú, 2004).

Otra característica es que el trabajador reconozca la importancia, utilidad y nivel de impacto del proceso de capacitación el cual aporta un valor agregado a la formación (Briceño, 2012). Una vez concientizado este proceso, el profesional está dispuesto a integrarse a programas de capacitación, cada vez que la organización se lo demande, o si es un requisito para asegurar su permanencia o promoción. También influye la cultura y diseño organizativo de

la empresa, organización o institución, ya que estas dos condiciones, motivan al profesional para que explote su potencial de conocimientos y habilidades. Del mismo modo, el ambiente de trabajo es una condición que motiva tanto al empleador como al trabajador para la implementación de programas de capacitación (Pérez et al., 2011).

En la capacitación también intervienen factores emocionales y afectivos, que influyen en la percepción sobre la sensación de comodidad, la utilidad y relevancia de lo aprendido en su ambiente de trabajo. En relación con esto, Arteaga Linzán et al., (2018) añaden otra característica, la motivación del personal. Especialmente, en el ámbito docente, la falta de motivación para acudir a la capacitación y lograr el perfeccionamiento pedagógico, obstaculizan significativamente el logro de los objetivos propuestos en este tipo de programas. Por lo que es importante tomar en cuenta si una persona tiene voluntad, determinación y motivación para aprender.

Ahora bien, existe la condición del replanteamiento de la capacitación, es resultado del proceso de evaluación el cual ayuda a determinar si cumple con los objetivos para los que fue diseñada, y en su caso replantearla (Guiñazú, 2004). En esta tesitura, Dostie (2018) recomienda reconocer que la falta de habilidades en el trabajo empresarial es uno de los obstáculos más frecuentes para la innovación. Es en este punto donde convergen la capacitación y la innovación, esto es, la capacitación es el impulso que se requiere para desarrollar procesos innovadores. Por lo que, la necesidad de innovación es otra condición que se agrega al proceso de capacitación para el trabajo. Sobre todo, tomando en cuenta que el recurso humano es indispensable ya que es quien tienen la capacidad para innovar una organización. En el caso del trabajo docente, cuando el recurso humano se encuentra capacitado es proclive a la innovación, será capaz de implementar métodos de enseñanza significativamente mejorados, incorporando cambios importantes en el empleo de sus técnicas, estrategias, dinámicas y formas de evaluación.

En el contexto educativo, una condición para la capacitación, son los problemas de carácter pedagógico, metodológico y de contenidos (Guiñazú, 2004). La educación, así como otros campos del conocimiento tienen cambios de manera constante. Surgen nuevas técnicas o estrategias para detonar en los estudiantes procesos de aprendizaje. Ante este reto, el profesor de universidad debe capacitarse para apropiarse de esos saberes considerando la fase teórica, práctica y actitudinal.

Otra condición que conduce a la capacitación en el ámbito docente es la competencia entre instituciones (Sapién Aguilar et al., 2014). Influyen la capacidad del docente en cuanto a el bagaje de conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades que posee para llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje frente a grupo. Esto es frecuente en la educación que se oferta en el sector privado, por ejemplo, un aspirante, considerado como cliente, basa su elección tomando como criterio la preparación del cuerpo docente, ya que en un sentido mercantilista la capacitación es una inversión que contribuye al éxito de la persona y la institución educativa.

Finalmente, la capacitación para el trabajo se caracteriza por insertarse en un marco legal, considerándola un derecho y una obligación. En el caso de México, la capacitación al trabajador está contemplada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En este documento se menciona que, el empleador tiene la obligación de proporcionar capacitación y adiestramiento al trabajador, pudiendo llevarse a cabo esta actividad dentro o fuera de su horario de trabajo. En consecuencia, el trabajador tiene el derecho ineludible, de que su empleador le ofrezca capacitación para el desempeño de sus funciones en su campo de trabajo. De esta forma se incrementan las posibilidades de elevar su nivel de vida y productividad (Sapién Aguilar et al., 2014).

#### **4.5 Dimensiones de la capacitación para el trabajo**

Distintos autores han clasificado las dimensiones de la capacitación para el trabajo, sin embargo, de la revisión efectuada se han agrupado de la siguiente manera: Capacitación efectiva, filosofía organizacional y contexto. Capacitación y estructura organizacional, funcional e individual. Capacitación y alineación.

La dimensión de capacitación efectiva, filosofía organizacional y contexto refiere, en primer lugar, a la aplicación de los conocimientos en la práctica profesional o laboral. En segundo lugar, la filosofía organizacional implica fomentar en el trabajador, valores asociados a la misión y visión de la empresa, organización o institución. En tercer lugar, la idea de contexto externo alude a la ubicación de las áreas de oportunidad para la mejora, considerando para ello el medio ambiente, el contexto económico, político y social (Pérez et al., 2011).

En cuanto a la dimensión de capacitación y estructura organizacional, funcional e individual, se refiere, por un lado, que la estructura organización organizacional contemple la cultura de la organización de la cual depende la realización del trabajo y el tipo de tareas que se

deben llevar a cabo. Por otro, el aspecto funcional tiene que ver con los factores que fortalecen el desarrollo del recurso como: el uso de las TIC, la relación con personal experto y personal de apoyo. El aspecto individual se relaciona principalmente con la responsabilidad y compromiso de aprender, tanto de directivos como de empleados, por lo que es importante la experiencia individual, la trayectoria, la destreza en el uso de las tecnologías de la información y la confianza en sí mismo (Sapién Aguilar et al., 2014).

Finalmente, la dimensión de capacitación y alineación contempla el compromiso como parte del proceso de capacitación. Alineación significa ubicar a la gente en la posición correcta de acuerdo con las necesidades de la organización. Es decir, se elige a la persona con las mejores aptitudes para desarrollarse en un área específica, dotándolo de los conocimientos y habilidades necesarios, para después designarle una ubicación en la empresa. En el ámbito educativo, por ejemplo, docentes, supervisores, administrativos o coordinadores, son ubicados o alineados, de acuerdo con su compromiso, responsabilidad y resultados de evaluación del desempeño, según la actividad que realicen (García López, 2013).

#### **4.6 Etapas de la capacitación para el trabajo**

La capacitación para el trabajo se constituye por distintas etapas, conformando un proceso de actualización en el cual participan distintos actores, los trabajadores, el empleador y el instructor. Cada uno desempeña un papel, los trabajadores se transforman en agentes que serán adiestrados o formados en una determinada actividad. El empleador es el proveedor de la capacitación, mientras el instructor es el responsable de facilitar el aprendizaje de los nuevos conocimientos. En el análisis de la literatura sobre el tema, se encontraron dos perspectivas de clasificación de las etapas de este tipo de capacitación. Una sostiene que la capacitación para el trabajo se origina en la formación inicial. Otra, especifica el itinerario organizativo de la capacitación.

Respecto a la primera perspectiva, Pérez et al. (2011) sostienen que la capacitación para el trabajo tiene tres etapas. La primera, la formación previa que implica el conjunto de conocimientos, habilidades adquiridas y desarrolladas durante la formación técnica o universitaria. La segunda, es la formación que se da en la empresa, en la cual el profesional es preparado de acuerdo con los requerimientos de la organización. La tercera, es la denominada *learning by doing*, cuya traducción es aprender haciendo, en la cual se alcanza

un equilibrio entre la teoría y práctica, es decir, la aplicación de lo aprendido en función de las necesidades de la institución o empresa empleadora.

En relación con la segunda perspectiva, López y Morín (2005) y García López (2013) coinciden al plantear que la capacitación para el trabajo transita por diversas etapas. Después de triangular la información de cada autor, se obtuvieron nueve etapas que conforman el itinerario organizativo de la capacitación para el trabajo. En primer lugar, la identificación y diagnóstico de las necesidades. En esta etapa se definen cuáles son los aspectos que deben corregirse o mejorarse en la práctica profesional. En segundo lugar, la detección de las necesidades ocultas, es decir aquellas situaciones que no son explícitas pero que requieren de atención para la mejora del trabajo. Puede tratarse, por ejemplo, de una capacitación orientada al uso del tiempo libre en el trabajo. En tercer lugar, planteamiento de los objetivos que se quieren obtener a través de la capacitación. Por lo que deben diseñarse de forma clara y al igual que las metas deben representar un reto, ser alcanzables y medibles a corto, mediano y largo plazo.

En cuarto lugar, elaboración del plan de acción, programas y estructuración de contenidos. En quinto lugar, organización logística y diseño de las actividades del curso de capacitación. En sexto lugar, selección de recursos didácticos. En séptimo lugar, impartición de la capacitación. Finalmente, determinación del método de evaluación del proceso de capacitación. Esta última etapa es la más importante, ya que se lleva a cabo un proceso de interrogación respecto al valor, el alcance y el sentido de la acción a emprender. La etapa de evaluación permite depurar los aspectos que no funcionan, así como el replanteamiento de nuevos esquemas de acción.

#### **4.7 Circunstancias que promueven la capacitación para el trabajo**

Existen diversas circunstancias que promueven o impiden la capacitación para el trabajo, destacan principalmente: el avance técnico y científico en el contexto mundial. El financiamiento destinado a la capacitación. La infraestructura para la implementación de cursos de capacitación. Falta de incentivos económicos para los trabajadores. Retención de la gente capacitada. Poca o nula preparación de los facilitadores de la capacitación. Relación de los contenidos con los problemas de trabajo. Compatibilización de los horarios de capacitación con la jornada de trabajo. Enfoques tradicionales de la enseñanza vs nuevos paradigmas de la enseñanza.

El avance técnico y científico en el contexto mundial es una circunstancia que influye tanto en el empleador como en el empleado, para tomar la decisión de implementar cursos de capacitación, pues dicho avance da pasos agigantados y la ciencia progresa de manera súbita. Por esto, los procesos de formación están supeditados a estos cambios, la capacitación debe darse de acuerdo con las exigencias que imponen los nuevos conocimientos, de lo contrario el profesional y la empresa están destinados a la obsolescencia. Especialmente el profesional puede convertirse en un profesional no adecuado para las circunstancias actuales (Arteaga Linzán et al., 2018).

Sin embargo, para que la capacitación tenga lugar, es necesario que la institución, organización o empresa, cuenten con un presupuesto destinado al financiamiento de la capacitación. Sapién Aguilar et al., (2014) estiman que no tener los recursos financieros mínimos para apoyar la capacitación, debilita enormemente las posibilidades de lograr los objetivos de actualización. Por ejemplo, en algunas instituciones privadas se prioriza el uso de los recursos económicos para otro tipo de actividades, circunstancia que desmotiva al trabajador, ya que la capacitación se deja en segundo o tercer plano. Por lo tanto, proponen, que debe destinarse parte del fondo económico de la institución para la formación de sus integrantes ya que el dinero destinado al rubro de capacitación debe considerarse como una inversión más que como un gasto.

Otra circunstancia que favorece o entorpece el proceso de capacitación es contar con la infraestructura adecuada. Si no existe la disponibilidad de espacios físicos para llevar a cabo la capacitación, es poco probable que el profesional desarrolle debidamente las competencias laborales que requiere para su desempeño diario (Sapién Aguilar et al., 2014). En relación con esto, se encuentran los incentivos económicos, Pérez et al., (2011) señalan que los empleados no están del todo convencidos de invertir tiempo en su capacitación, debido a que les absorbe un tiempo valioso que no es remunerado. Según los testimonios, la falta de aliciente económico es un factor que desmotiva para iniciar, permanecer y culminar su proceso de capacitación en sus centros de trabajo.

Siguiendo con Pérez et. al. (2011) otra circunstancia es la no retención del personal capacitado. Una vez que el empleado o docente ha alcanzado los niveles requeridos para un adecuado desempeño en su campo de trabajo, obteniendo, además, acreditaciones y certificaciones que lo avalan como un profesional calificado, por diferentes circunstancias



la relación laboral se finiquita. Las razones por las que cesa el convenio o contrato laboral van desde aspectos personales, familiares, laborales, económicos o de mejores oportunidades. Lo que es una realidad es que tanto empleado como empresa invierten dinero y esfuerzo para alcanzar los niveles esperados de calidad, pero la retención del personal no es la deseada, por lo que para muchas entidades comerciales o educativas esto no es redituable en términos económicos y de tiempo.

En cuanto a la poca o nula preparación de los facilitadores de la capacitación, Arteaga Linzán et al. (2018) sostienen que las universidades carecen de equipos competentes de facilitadores de la capacitación para el trabajo, lo que conduce al fracaso de este tipo de programas en las empresas. De igual modo, los contenidos no se relacionan con los problemas técnicos, administrativos y operativos a los que se enfrenta el trabajador, dado que no se apegan a un diagnóstico de necesidades de la empresa y del trabajador. Esta circunstancia, sostiene Dostie (2018) es un problema recurrente en las instituciones educativas, ya que ofrecen cursos de capacitación sin un vínculo con la realidad laboral. Otra circunstancia es la compatibilización de los horarios de capacitación con la jornada de trabajo. En consecuencia, es importante la gestión del tiempo debido a que el trabajador atiende actividades que se priorizan más que la capacitación, tales como, la familia u otro trabajo (Pérez et al.2011).

En lo que se refiere a el ámbito educativo, Briceño (2012) habla de la existencia de profesores que todavía recurren a los enfoques tradicionales de la enseñanza, es decir, reproducen el uso de técnicas didácticas y modelos de evaluación, empleados por antiguos docentes en la universidad. Lo que significa que este conjunto de estrategias continúa arraigado, más por costumbre que por funcionalidad, diseño o utilidad. No se puede negar que en el contexto en el cual se implementaron fueron efectivas, sin embargo, en la actualidad es difícil que mantengan la misma eficacia. En consecuencia, la capacitación profesional docente, ofrece nuevas perspectivas didáctico-pedagógicas que facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje, así como, el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes que en un futuro se incorporarán al campo laboral.

#### **4.8 Ventajas de la capacitación para el trabajo**

La capacitación para el trabajo ofrece las siguientes ventajas: Genera una actitud positiva en los trabajadores. Identificación de los trabajadores con los objetivos de la empresa,

organización o institución. Adquisición de nuevos conocimientos. Satisface las demandas de actualización. Tiene un efecto liberador. Aumenta las posibilidades para el ingreso al empleo. Mejora de las relaciones laborales. Posibilita la búsqueda de promoción en el escalafón. Garantiza la excelencia y calidad de la organización.

La primera ventaja de la capacitación para el trabajo es que genera una actitud positiva en los empleados. López Morín (2005) reflexiona acerca del impacto y ventajas que tiene el proceso de capacitación en los docentes, ya que, cuando está capacitado se refleja en el grado de motivación y mejora su actitud frente a la actividad laboral. La adquisición de nuevos conocimientos provoca la modificación gradual del área de aplicación pues otras habilidades se desarrollan, maduran y se perfeccionan. Por lo que, la función principal de la capacitación para el trabajo consiste en “articular, entrelazar y consolidar una trama de relaciones y de conocimiento” (Guiñazú, 2004, p.2).

En cuanto a la capacitación para el trabajo, promovida por la empresa, organización o institución, tiene la ventaja de que facilita la identificación del trabajador con los fines de la organización, ya que en la capacitación están implícitos su filosofía, valores, misión y visión. Generando así, un sentido de pertenencia al lugar de trabajo y compromiso con la gente a su alrededor (López Morín, 2005). En relación con esto, está la ventaja de la adquisición de nuevos conocimientos. Es decir, la capacitación es útil en tanto produce nuevos aprendizajes necesarios para la acción profesional y para solucionar problemas prácticos en el campo del trabajo (Guiñazú, 2004).

Otra ventaja es la satisfacción de la demanda de aprendizaje. Ante la demanda de preparación de profesionales, sobre todo en el uso de tecnologías emergentes, la capacitación laboral es la opción viable para cubrir esa necesidad. Por ejemplo, en el caso de comunidades rurales, en las cuales se necesitan ingenieros agrónomos, con conocimientos y habilidades sobre bioestadística o sociología rural, el proceso de capacitación es el mecanismo a través del cual los individuos se habilitan para desempeñar funciones especiales y específicas que demanda el entorno (Arteaga Linzán et al., 2018). Aunado a lo anterior, la capacitación es un medio liberador, en el sentido de que los trabajadores son capaces de liberar los conocimientos y destrezas necesarias, en beneficio de la organización y en beneficio propio. (Pérez et al., 2011). Por consiguiente, la capacitación trasciende el plano laboral pues fomenta el crecimiento personal, se adquiere

estatus profesional. Esto es, la persona se convierte en un trabajador de alto nivel, que incrementa la imagen y prestigio de la organización, además, se asume como miembro de una comunidad productiva de un país.

Una ventaja más es que la capacitación “aumenta las posibilidades para el ingreso al empleo, la permanencia en el mismo, o bien, la reconversión hacia otra actividad en caso de su pérdida” (Sapién Aguilar et al., 2014, p.3). Un profesional adecuadamente capacitado, eleva sus posibilidades de obtener el lugar de trabajo que requiere, de brindar sus servicios en esa empresa o institución educativa deseada, durante un tiempo prolongado, o en el caso de pérdida de su puesto de trabajo, cuenta con las acreditaciones necesarias para incorporarse de manera inmediata a otra organización o empresa.

También la capacitación tiene la ventaja de mejorar las relaciones laborales entre los profesionales, coordinadores y jefes inmediatos. García López (2013) comenta que debido a la capacitación se disminuye la necesidad de supervisión, ya que un profesional debidamente capacitado no requiere de un monitoreo rígido, estricto o severo, pues está preparado para solventar contratiempos o adversidades dentro de su espacio de trabajo, lo que incrementa los niveles de confianza por parte de los empleadores. Esto tiene estrecha relación con el desarrollo y búsqueda de promoción escalafonaria. Para este autor, la mayoría de las políticas institucionales que fomentan la promoción profesional, estipulan que el trabajador debe contar con la preparación adecuada para el desempeño de un puesto de elevado grado de exigencia. Por ejemplo, en un número considerable de casos, la capacitación es un requisito ineludible para la búsqueda de un ascenso, de un incentivo económico o de un aumento salarial. En el caso de los profesionales de la educación, la capacitación representa una condicionante para la asignación de algún puesto estratégico o la selección de alguna materia a impartir.

La última ventaja de la capacitación es que facilita a las organizaciones o empresas alcanzar niveles de excelencia y calidad. Creando así una mejor imagen tanto del personal como de la organización. Según García López (2013) contar con una nómina de profesionales altamente capacitados, garantiza el reconocimiento social y el reconocimiento de especialistas relacionado con la capacidad del personal contratado por la organización.

#### **4.9 Conclusiones**

El concepto de capacitación para el trabajo abarca a toda persona inserta en el ámbito laboral y que requiere de capacitación especializada en determinada área de la práctica profesional. Es así como se incluyen: obreros, servidores públicos, trabajadores del sector servicios y del sector privado. El contenido programático se basa en la detección de necesidades que surgen por el desarrollo científico y tecnológico que tienen lugar en cada uno de los sectores económicos de un país, en la región y en el mundo. Debido a estas exigencias, gobierno, empresas, organizaciones e instituciones, están obligadas a proveer este tipo de capacitación, ya que es una necesidad que tiene su origen exclusivamente en el campo laboral.

## **CAPÍTULO V**

### **MARCO CONTEXTUAL**

#### **5.1 Introducción al Marco Contextual**

Para comprender el fenómeno a estudiar es necesario enmarcar y delimitar el ámbito en el cual se desarrolla. Se parte de la premisa que la educación continua es un fenómeno educativo que posibilita elevar los niveles de profesionalización, estando condicionada por aspectos contextuales de tipo político, económico y jurídico que tienen variaciones y puntos de encuentro en el plano internacional, nacional y local. Particularmente, se analizó el contexto del proceso de educación continua, orientado a la profesionalización en el marco internacional, nacional y local. Para ello fue necesario trazar los siguientes objetivos de análisis: detallar las condiciones que intervienen en el proceso de educación continua; examinar los objetivos y características de la educación continua en los diferentes ámbitos, contrastar la relación entre educación continua y profesionalización. Así como interpretar los efectos del proceso de educación continua en los diferentes escenarios.

De suerte que, en el presente capítulo quedó constituido de la siguiente manera, en el apartado uno, se presentan las condiciones que intervienen en el proceso de educación continua. En el segundo apartado, los efectos del proceso de educación continua. En el tercero, se muestran los objetivos y características de la educación continua. En el cuarto, la relación de educación continua y profesionalización. Finalmente, en el sexto se presenta la interpretación de la revisión y análisis realizado.

#### **5.2 Condiciones que intervienen en el proceso de educación continua**

Para comprender el fenómeno de la educación continua de una manera integral, es indispensable no perder de vista que existen diferentes situaciones y coyunturas que guardan injerencia directa o indirecta en el origen, puesta en práctica y desarrollo de esta modalidad formativa. A continuación, se describen el uso de la tecnología en la educación continua y las circunstancias laborales e institucionales que rodean al fenómeno estudiado las cuales se reportaron como los paradigmas más relevantes y significativos para el análisis del objeto de estudio de esta investigación. De esta forma, es posible visibilizar a la educación continua como un proceso que no se ancla exclusivamente en el escenario

educativo, sino que puede ser estudiado desde una óptica tecnológica, laboral e institucional.

a) Uso de tecnología

Diferentes perspectivas a nivel internacional se han pronunciado frente al vertiginoso ascenso en el uso de la tecnología en la educación. El Informe Horizon (2014) indica que se necesitan escenarios en educación que sean flexibles, adaptables y que integren la tecnología de un modo natural, favoreciendo así la innovación y la creación. Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012) hace hincapié en reconocer el potencial de las nuevas tecnologías de la información y comunicación como piezas claves para la renovación de la educación, siendo estas tecnologías un mecanismo para el acceso universal a la información y conocimiento. En efecto, la tecnología ha propiciado que se amplíen alternativa de acceso a la información de forma rápida, interconectividad eficiente, trabajo en línea en tiempo real y socialización a distancia, por mencionar algunos casos en los que ha contribuido la tecnología para mejorar los procesos de aprendizaje, marcando una pronunciada tendencia respecto a su establecimiento y permanencia en los escenarios de aprendizaje.

Como tesis fundamental se sostiene que, los recursos tecnológicos pueden contribuir de manera significativa para el acceso a procesos de formación continua o por el contrario pueden ser un factor importante para entorpecerlo. En tal sentido, la revolución científica y tecnológica ha sacudido de forma precipitada el paradigma educativo, la tecnología en constante reformulación y la rapidez de las transformaciones es abrumadora, sin embargo, la tecnología es esencial en la nueva configuración de la educación del siglo XXI (ANUIES, 2014). Es impensable concebir la educación fuera de la era digital, ya que la tecnología ha ganado terreno en el campo educativo, este avance tecnológico ha propiciado una reformulación de los procesos de comunicación y aprendizaje.

Esta nueva etapa por la que transita la educación en México exige a los profesionistas, apertura total en el uso de las tecnologías disponibles para el propio aprendizaje y propia formación. El desproporcionado crecimiento de las herramientas tecnológicas marca un imperativo que interpela al profesional que desea mantenerse capacitado, actualizado y a la vanguardia.

Al enunciar la relación que guardan la tecnología y la educación conviene tomar en cuenta las recomendaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) la cual menciona que la formación continua debe “aprovechar el potencial de las tecnologías de la Información y la comunicación para cerrar brechas en el acceso a materiales y contenidos de calidad para todos” (SEP, 2017, p. 135). Se observa que el papel que se le asigna a la tecnología como herramienta potencializadora de la formación profesional es relevante, debido a que posibilita la reducción de brechas que en otro tiempo eran impensables franquear. Los aspectos tecnológicos figuran en la agenda política de la educación en México como estrategia que acerca al profesional de la enseñanza con formas de educación formal, no formal e informal, superando así las restricciones y limitaciones de tiempo, espacio y movilidad que anteriormente postergaban el alcance de objetivos y metas sobre formación profesional.

Desde una mirada legal, la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación en la educación forma parte de la agenda prioritaria de la Federación. En el Artículo 14 fracción X de la Ley General de Educación (2019) se pone de manifiesto la necesidad de fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo, para “apoyar el aprendizaje de los estudiantes y la capacitación docente, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (p.10). Desde esta óptica, la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de formación estudiantil y docente pasa a formar parte de los estatutos y directrices prioritarios del sistema educativo mexicano para favorecer la construcción del conocimiento.

En el siglo XXI, las posibilidades de acceso a la información son prácticamente ilimitadas para cualquier persona, bajo esa premisa, es necesario contar con las competencias tecnológicas para poder acceder de forma expedita a las fuentes de información requeridas, así como desarrollar la capacidad de discriminar lo útil de lo no útil de entre una gran cantidad de información. Emplear adecuadamente los recursos tecnológicos dejó de ser un lujo y se convirtió en una necesidad.

Otro aspecto es la apertura de instituciones para la incorporación de la tecnología para la formación y el aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2014) plantea el uso intensivo de la educación multimodal, el uso de

los recursos y las plataformas existentes, así como la incorporación de la tecnología en los eventos de aprendizaje tanto de estudiantes como de profesores. Más allá de lo que se plantea en líneas anteriores, la implementación de la tecnología como vehículo benefactor de la formación, debe visualizarse como un proyecto a corto, mediano y largo plazo, ya que los profesores están instruidos en diferentes áreas del conocimiento y requieren capacitación en herramientas TIC para integrarlas a sus propios procesos formativos.

Al respecto la BUAP (2014) reconoce la necesidad de incluir formación digital de vanguardia y promover el desarrollo de infraestructura tecnológica que permita la sensibilización ante nuevos espacios formativos, tendientes al uso del ciberespacio en el que los esquemas didácticos promuevan la autonomía a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación para la formación docente. Esta progresiva tendencia de incorporar herramientas tecnológicas para la capacitación, particularmente en el estado de Puebla, obedece a una realidad que acontece a nivel mundial. Puesto que, las brechas de habilidad y micro aprendizaje son conceptos que se manejan en el escenario internacional y que están cobrando sentido y significado en los procesos de capacitación en el escenario de este estado federativo.

Sin embargo, la falta de empleo de las TIC o el uso inadecuado de las mismas, puede acarrear situaciones problemáticas en los procesos de aprendizaje (López y Carmona, 2017). Algunos de estos efectos son: el miedo a causar averías a los equipos de alta gama, desconocimiento total o parcial de la forma adecuada de emplear *software* especializado o un marcado desapego a interfaces virtuales de aprendizaje.

#### b) Condiciones laborales

Cuando se escribe sobre las condiciones laborales en torno a la educación continua es inevitable que el concepto de capital humano pase inadvertido. Este concepto es una idea que ha ido tomando mayor relevancia en la sociedad del siglo XXI. El capital humano corresponde “al valor que generan las capacidades de las personas mediante la educación, la experiencia, la capacidad de conocer, de perfeccionarse, de tomar decisiones y de relacionarse con los demás” (Navarro, 2005. p.4). La noción de capital humano guarda una profunda relación con los individuos y su capacidad aplicada a los sistemas productivos.

La OCDE (2008) señala que el capital humano es la clave del crecimiento económico, cuando se invierte en este y en la educación pasan a ser un elemento neurálgico de las



estrategias para favorecer la prosperidad económica, mayor empleo y la cohesión social. Esto destaca la importancia de la formación permanente orientada a la educación del profesionalista porque es la nueva moneda de cambio en una sociedad del conocimiento, ya que, de acuerdo con este organismo, invertir en educación representa ampliar las posibilidades de crecimiento económico.

Destinar tiempo, dinero y esfuerzo en formación y educación es reconocer que el potencial del profesionalista se puede traducir en una ganancia no sólo de índole económica sino cultural, política y social. Muchas empresas e instituciones educativas privadas han adoptado el esquema laboral basado en el outsourcing, entendido como una forma de subcontratación empleada para aquellas actividades que previamente se desarrollan en el ámbito de la empresa, es decir, una sustitución de un servicio proporcionado internamente por la organización (Espino, 2003). Esta nueva estructura de trabajo, ha propiciado que surja una infranqueable incertidumbre en el profesionalista de cara a su futuro dentro de una empresa o institución. El profesionalista inserto en una actividad laboral no se encuentra seguro del rumbo que tomará su actividad profesional en función de su adscripción y permanencia en una organización.

En lo que respecta al Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2010) en la Unión Europea va en aumento el número de personas con contrato temporal o a tiempo parcial, a menudo no por propia voluntad siendo un factor decisivo de continuidad el mantenerse actualizado y capacitado para que la empresa no prescindiera de sus servicios. Esta nueva configuración que han adoptado empresas e instituciones de educación obliga al profesionalista a renovar constantemente sus saberes y perfeccionar sus habilidades al punto de luchar por un puesto de trabajo cada determinado tiempo y bajo las condiciones que el empleador establezca. Según lo mencionado en líneas anteriores, son políticas que atentan contra la seguridad y estabilidad laboral de los profesionalistas, la educación continua está jugando un papel determinante como factor de permanencia y con un criterio de selección por parte de los empleadores.

En esa misma tesitura, el Consejo Europeo de Lisboa (2000) enmarca el aprendizaje permanente como la estrategia política para el crecimiento económico de las naciones europeas. De acuerdo con este Consejo, es necesario aumentar la inversión en recursos humanos, para dar prioridad al capital más importante de Europa, es decir; sus ciudadanos.

Los aparatos gubernamentales de Europa reconocen que las condiciones laborales se verán beneficiadas si es el aprendizaje permanente el eje rector del desarrollo de las competencias de los profesionistas. Así mismo, se debe lograr que todos los profesionistas, a lo largo de su vida laboral, puedan acceder fácilmente a información, asesoramiento y formación de calidad. La educación continua se edifica en la idea de adquirir y renovar las cualificaciones requeridas para participar de forma activa en la sociedad del conocimiento.

#### c) Condiciones Institucionales

Es conveniente reseñar las recomendaciones del Comité Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en su programa para la Educación de adultos (UNESCO, 1965) la cual hace hincapié en la adopción de una base filosófica que impulse el aprendizaje continuado, este principio es la educación permanente. Este Comité recomendó de forma exhaustiva que las Instituciones de Educación Superior (IES) se encargaran no solamente de la educación formal, sino que voltearan su atención para satisfacer otro tipo de aspectos educativos de la comunidad: la necesidad de formación continua. En consecuencia, las IES tienen una gran responsabilidad frente a la enorme demanda de educación de calidad, fuera de los estatutos y rigurosidad de lineamientos formales, en tiempos intensivos, pero con la validez de cualquier conocimiento aprendido durante la formación inicial en la universidad. La educación continua comienza a vislumbrarse como una alternativa seria ante la imposibilidad de muchos profesionistas para formarse en tiempos extensos. Una vez incorporados a la actividad laboral profesional, es en las IES en donde recae parte de esa enorme responsabilidad.

Otro aspecto de interés relacionado con las condiciones institucionales, es la preparación de los instructores encargados de los cursos de educación continua, ya que de esto depende el nivel de éxito o fracaso de los cursos. Basta con prestar atención al Artículo 153 apartado A del capítulo III de la Ley Federal del Trabajo (LFT, 2012) referente a la productividad, formación y capacitación de los trabajadores señala que “las instituciones, escuelas u organismos especializados, así como los instructores independientes que deseen impartir formación, capacitación o adiestramiento, así como su personal docente, deberán estar autorizados y plenamente capacitados para dicha labor” (p. 36). Entrando en materia de análisis, está claramente estipulado en la ley Federal del Trabajo que la persona encargada de conducir un curso de educación continua debe contar con las credenciales y

aptitudes necesarias que validen su competencia en la conducción de cursos para la formación profesional. No obstante, debe quedar claro que no se trata únicamente de disponer de los requisitos burocráticos que comprueben las capacidades del encargado de la capacitación sino se trata de contar con una genuina competencia desarrollada en materia de formación.

Otro aspecto de relevancia es la visión política que se tiene de las IES en el país. La nueva reforma educativa del sexenio 2018-2024 “consagra la atención prioritaria al fortalecimiento de las escuelas normales y de las instituciones de educación superior, que brindan formación docente para actualizar sus métodos de enseñanza y mejorar la calidad de la educación” (Gobierno de la República Mexicana, 2019, párr. 45). En este orden de ideas, las IES recobran una función neural dentro del plan de transformación del país, el gobierno mexicano reconoce que es de vital importancia voltear la mirada a la formación docente como vector en el que transita el cambio del país.

La educación es uno de los ejes vertebrales de la política pública del presidente Andrés Manuel López Obrador, quien sostiene que una educación de calidad para los niños, niñas y jóvenes empieza por una formación de calidad para los docentes mediada por las instituciones de educación superior primordialmente.

En concordancia con lo antes señalado, la Universidad Autónoma de Campeche (2008) comparte la preocupación por las características y atributos del instructor de los cursos de educación continua como un aspecto importante de las condiciones institucionales para el éxito de una formación permanente de calidad. En su instrumento de evaluación para el desempeño de los instructores se contempla los aspectos de conocimiento y dominio mostrado, puntualidad, planificación de las actividades, experiencia mostrada, motivación e interés por los participantes, comunicación con los participantes, trato brindado a los participantes, desempeño en general, manejo de equipo audiovisual y la disponibilidad para aclarar dudas. Si bien la educación continua descansa sobre la idea de la autonomía y autogestión, es innegable que el papel que tiene el instructor en el proceso formativo del profesionista en capacitación es determinante, coadyuva en demasía en el pronto desarrollo de las competencias profesionales que buscan ser alcanzadas por el interesado.

### 5.3 Efectos del proceso de educación continua

Un punto de genuina relevancia para el análisis de la educación continua, supone prestar atención a los efectos del proceso de educación continua en los diferentes escenarios. Desde efectos laborales como la empleabilidad hasta efectos sociales como la preocupación por la cobertura de las necesidades de la población, son objetos de estudio que merecen ser revisados detalladamente para dimensionar el nivel de impacto que la educación continua genera. En los párrafos subsecuentes, se presentan los principales efectos que la educación continua produce en los diferentes contextos analizados.

#### a) Mejoramiento de la empleabilidad

Cuando se alude al concepto de educación continua, indudablemente se hace una referencia al concepto de empleabilidad. La empleabilidad se puede entender como “la probabilidad de obtener una vacante en un mercado de trabajo específico a partir de los atributos con los cuales está dotado el buscador, que son los que le permiten superar los obstáculos que le impone el mercado” (Campos, 2002. p. 5). Es decir, a mejor nivel de preparación profesional, se elevan las posibilidades del individuo de insertarse en el ámbito laboral.

En sus primeras líneas, el Proyecto Transatlantic Lifelong Learning (TRALL, 2013) menciona que el mejoramiento de la empleabilidad de los individuos guarda relación estrecha con la frecuencia en que se accede a procesos de educación continua. Los procesos formadores amplían la gama de oportunidades que el profesional dispone para demostrar que es un individuo competente y por ende obtener el puesto deseado. Hoy en día, la educación es una inversión orientada al posicionamiento dentro de una empresa o institución educativa, el profesional que disponga con la preparación y calificación adecuadas dará un valor agregado a su servicio. En este punto, surgen los conceptos que se complementan, el primero es de la formación general que se da y la formación inicial universitaria y el segundo es el de la formación específica que se da por lo regular a través de cursos de educación continua, este último tipo de formación refiere a la adquisición de conocimientos muy específicos y el desarrollo de habilidades muy particulares, muchas veces el no contar con una formación específica para cierta actividad es la diferencia entre obtener o no una plaza o estancia laboral.

b) Cobertura de las necesidades sociales

En principio, la educación continua surge por la necesidad de satisfacer solamente las necesidades del contexto laboral, los requerimientos del mercado y la exigencia de mano de obra calificada. Sin embargo, en el siglo XXI, esta clase de educación adquiere nuevos significados. En este rubro, la UNESCO (1972) refiere que las condiciones de vida, después de la segunda mitad del siglo XX, han cambiado. Millones de adultos necesitan educación permanente orientada a la capacitación, con la finalidad de incidir en la esfera social, económica y cultural de la sociedad del siglo XXI. Es decir, se requiere el máximo potencial de una ciudadanía educada, por tal motivo, la educación continua debe de entenderse como un ejercicio no restrictivo y circunscrito al escenario laboral. La educación permanente es transformadora de manera individual y colectiva ya que contribuye a solucionar problemas de índole social. De tal manera que la educación continua responde a las necesidades del contexto. Cuando un individuo está en permanente formación se reinventa, explota su potencial al máximo y supera sus propios límites a la par de ser un ser socialmente responsable que contribuye al mejoramiento de su comunidad y de la sociedad misma.

En México, se tiene claro que la educación es un proceso que debe ser permanente y cuyo fin es dar respuesta a las necesidades sociales. La Ley General de Educación (2019) reafirma esta idea aclarando que la educación es “medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos con sentido de solidaridad social” (p.1).

Además, un aspecto que los organismos que gestionan la educación en el país tienen muy presente es la responsabilidad social. La educación es la moneda de cambio en lo que respecta a la transformación de las condiciones sociales de vida, es la educación permanente la forma en la que México tiene una oportunidad viable de crecimiento. Países, como Finlandia, referente ineludible para observar el crecimiento y desarrollo, han invertido en educación y han obtenido resultados alentadores, el crecimiento económico y cultural de las naciones ya no se encuentra en las reservas de petróleo, se encuentra en la inversión en educación. Si bien México no puede compararse con Finlandia por razones de territorio, economía o gobierno, es un hecho que la solución de muchos problemas sociales tiene su punto de inicio en una educación permanente de calidad.

c) Desarrollo de competencias específicas

La educación continua favorece el desarrollo de competencias propias del área de la docencia. La Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Magisterio (2015) considera conveniente señalar que la educación continua busca propiciar el desarrollo y mejora de las competencias específicas que los docentes deberán emplear para realizar y perfeccionar las tareas educativas con mayor solidez en el transcurso del ejercicio de su labor. Esta última observación, permite entender a la educación continua como un medio para favorecer la adquisición de elementos técnicos y pedagógicos sobre la línea de una práctica reflexionada orientada a la mejora teórica y práctica que repercuta en el desarrollo integral del profesionalista.

d) Reincorporación a la vida académica y laboral

Un aspecto que preocupa y ocupa a muchos profesionistas es la potencial incapacidad de reincorporarse al sector productivo o ámbito académico después de haber estado en un periodo prolongado de inactividad. Frente a esa situación las Conferencias Regionales Preparatorias a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998) señala que la educación continua posibilita a los profesionales, después de su formación inicial, tengan la posibilidad de reintegrarse a la vida académica para lograr los niveles deseados en relación con su formación profesional y laboral, para encarar los vertiginosos cambios tecnológicos y de producción para mejorar su desempeño en ese campo. Existen áreas disciplinares que exigen una actualización constante y permanente, tal es el caso de las ciencias de la computación o medicina que demandan una ardua y continua formación considerando lo último en avances tecnológicos, de lo contrario el profesionista tiene porcentajes elevados de fracaso en el correcto desempeño de su profesión. La educación continua permite habilitar al profesional que ha padecido inactividad durante mucho tiempo brindándole las herramientas para actualizar sus conocimientos y rehabilitar su práctica. Este tipo de educación asegura que el profesionista tenga la oportunidad de revitalizar su ejercicio profesional con la intención de convertirse en un individuo competente y a la par de sus colegas que no han estado en inactividad.

En Suecia, la Adult Education Initiative (AEI, 2002) es un proyecto desarrollado para la educación para adultos, en el cual se propone que la educación reduzca los índices de desempleo, las divisiones educativas, promocióne el crecimiento fomente la

reincorporación al sector productivo. En el punto geográfico referido, la educación continua funge como un dispositivo de reinserción al campo laboral que promueve la reactivación de los conocimientos y habilidades del profesionista acondicionando al individuo para desempeñarse como un elemento competente dentro de una organización, empresa o institución educativa. El potencial de esta modalidad educativa en el escenario laboral ofrece oportunidades para explotar todas las capacidades de los profesionistas que se encuentran inactivos o que desean perfeccionar sus saberes actuales.

e) Nuevas oportunidades de aprendizaje

Oportunidades de aprendizaje refiere a la posibilidad que tienen los individuos que se encuentran fuera de un sistema educativo formal, lo cual dificulta la posibilidad de seguir aprendiendo y formándose. La idea anterior se liga intrínsecamente con el concepto de educación permanente, la cual se entiende como un proceso continuo que “prosigue durante toda la vida, con el propósito de que toda persona pueda mantenerse actualizada respecto a las transformaciones poblacionales, económicas, políticas, tecnológicas, científicas, artísticas, socioculturales y ambientales de nuestro mundo; logrando el máximo desarrollo individual y social” (Medina Ferrer et al., 2013, p.517).

Por su parte la OCDE (1997) refiere que la educación permanente se circunscribe a los profesionales incorporados en los sectores productivos y de servicios, sin embargo, la educación permanente amplía las posibilidades para que cualquier persona, sea en marcos educativos o en múltiples formas no estructuradas y auto dirigidas puedan aprender a lo largo de la vida. Para muchas personas la práctica del aprendizaje activo nunca quedó bien establecida en el periodo escolar pero que recobra sentido en otra etapa de su vida. La educación continua es una modalidad flexible que permite que cualquier individuo con la voluntad y el anhelo de aprender lo pueda lograr fuera de los estándares convencionales de educación, existe una apertura para que quien tenga el deseo o la necesidad de aprender lo pueda hacer.

A nivel laboral, existen infinidad de nuevas oportunidades de aprendizaje. Tal es caso de Dinamarca donde el Proyecto Adapt ofrece a los trabajadores por cuenta ajena, departamentos de empresas y a personas en inactividad la posibilidad de nuevos aprendizajes a la vez que se moviliza y rota al personal. Dadas las necesidades continentales de internacionalización y la introducción de nuevas tecnologías, impera la

necesidad de una capacitación y aprendizaje permanente. La educación continua en este contexto funciona como una manera en la que los empleados regulares de una organización se capacitan en lo último de sus áreas mientras son cubiertos temporalmente por personal que se encuentra inactivo, es decir, sin un puesto de trabajo asegurado. La flexibilidad de este proyecto permite emplear la misma dinámica a nivel local, nacional e internacional. En el caso de los trabajadores que sustituyen temporalmente, incrementan sus posibilidades de obtener un puesto regular tras finalizar la sustitución ya sea en la empresa donde la realizaron o alguna otra. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000)

#### f) Credencialismo

Otro punto importante que ocupa de una atención especial respecto a la educación continua, es el denominado credencialismo (UNESCO, 2011). Desde una perspectiva sociológica, el credencialismo se sustenta en la práctica de obtener credenciales educativas, estas credenciales justifican el acceso a posiciones de privilegio, beneficios o prebendas (Villalba, 2010). Por consiguiente, el credencialismo se manifiesta como una práctica que propicia la desigualdad y la discriminación, teniendo un efecto contrario al deseado, generando un escenario de exclusión para aquellos que no cuentan con la documentación que avale su capacidad profesional. Uno de los puntos nucleares de inscribirse, cursar y culminar un curso de educación continua es precisamente la obtención de un documento que legitime el conocimiento aprendido o las destrezas desarrolladas. Sin embargo, institucionalmente esta práctica se presenta como un mecanismo de distinción, selección y favorecimiento, desvirtuando el acto de formación en sí mismo, al aprendizaje y la búsqueda de la profesionalización pasan a un segundo o tercer término, las prioridades de los aspectos formativos se subordinan a los aspectos no formativos obedeciendo a intereses no educativos, en todo caso institucionales, laborales y meramente protocolarios.

Las empresas están obligadas a enviar a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social para su registro y control, listas de las constancias que se hayan expedido a sus trabajadores. Las constancias de que se trata surtirán plenos efectos, para fines de ascenso, dentro de la empresa en que se haya proporcionado la capacitación o adiestramiento.



#### g) Temporalidad

Existen opiniones encontradas respecto a los cursos de educación continua. La UNESCO (2011) data que la duración es un factor determinante del éxito de estos cursos, la temporalidad del proceso formativo es un factor condicionante, es decir, una duración limitada eleva las probabilidades de fracaso. Cuando se alude a la temporalidad del proceso formativo surge la necesidad de hacer serios planteamientos. El primero es la existencia de diferentes clases de conocimiento y habilidades que son especializados y que demandan una mayor inversión de tiempo, esfuerzo y dedicación. Cuando se infravalora la magnitud y oportunidades que ofrece un tema, cuando se planea de manera descontextualizada y cuando no se considera el grado de complejidad de los contenidos estudiados, se genera una tendencia muy inclinada a no alcanzar los objetivos planeados, a no desarrollar adecuadamente las competencias pretendidas y a no abordar con seriedad, profesionalismo ni ética los objetos de estudio.

#### h) Obstáculos para superar

Como cualquier tipo de educación, la modalidad continuada presenta una serie de vicisitudes y obstáculos que deben ser identificadas, reconocidas y reflexionadas para poder ser subsanadas y superadas. En lo individual, existe un miedo generalizado a nuevas formas de aprendizaje, este conservadurismo, entendido como un apego a formas ortodoxas y convencionales de educación, entorpece la expansión del campo de posibilidades para la formación permanente (OCDE, 2008). Se encuentra instalada la idea de educación tradicional como única forma genuina y real de aprendizaje. Esta idea debe ser emancipada, la formación continua debe ser entendida como otro espectro más de la educación, una alternativa que no atenta con las formas consolidadas de educación, por el contrario, las complementa por lo que vale la pena asumir una posición de apertura ante modalidades emergentes en las que se presentan las posibilidades de aprendizaje.

Entre los profesores, se encontró que existe un sector con fuertes reservas y hermetismo ante la educación continua (OCDE, 2008). Esto se fundamenta en una protección recalcitrante de intereses profesionales ante una tentativa de radical cambio. La implementación de una lógica de aprendizaje permanente subvierte una lógica de aprendizaje clásico en la que el docente es el centro del proceso enseñanza aprendizaje, el aprendizaje permanente se gesta en una dinámica de autonomía, autogestión y

autorregulación. En ese sentido, la educación continua es disruptiva, no posiciona al instructor-facilitador como el centro del proceso, coloca al capacitado como administrador de su propio ritmo de aprendizaje, desestabilizando los esquemas típicos tanto de enseñar como de aprender.

En el sector empresarial y comercial, existe una incongruencia entre lo que se espera de los profesionales de alto rendimiento y la disposición a mejorar las condiciones de capacitación por parte del sector empresarial Banco Mundial (1996). Las empresas buscan posicionarse como las entidades líderes de un mercado que está sumamente competido, empleando entre sus filas a profesionales competentes y con el más alto nivel de profesionalización. Sin embargo, no existe una disposición a compensar esas demandas con el correspondiente apoyo al sector educativo en general ni a la preparación especializada. Es sumamente interesante la forma en que piensan las empresas, por un lado, existe una exigencia de profesionistas altamente calificados, líderes en sus respectivas áreas, por otro lado, no se está generando la inversión necesaria a largo plazo, se piensa en la inmediatez y se deja de hacer ejercicios de prospección que podrían redituarse en más y mejores resultados, un beneficio bipartito, se benefician tanto empresa como profesionista.

#### **5.4 Objetivos y características de la educación continua**

Al realizar investigación sobre educación continua, no puede quedar fuera del foco de análisis cuáles son los principales objetivos que persigue este tipo de educación, así como sus características y atributos. De esta forma, se hace un estudio acerca de la finalidad y propósito del proceso formativo y se exploran los rasgos propios de este proceso educativo en función del contexto en el que se desarrolla. En la primera parte de este apartado, se presentan los resultados del análisis contextual en lo que refiere a los objetivos más destacados. Posteriormente, se ofrece información relevante referente a las características más importantes de la educación continua de acuerdo a cada escenario.

##### **5.4.1 Objetivos de la educación continua en los escenarios internacional, nacional y local**

En este apartado se exploran algunos de los objetivos más relevantes encontrados durante la revisión documental. Cobra particular relevancia identificar cuáles son los propósitos últimos de la educación continua ya que esto permitirá trazar una serie de pistas para

reconocer que estos cobran significados particulares en función del contexto en el que se desarrolla esta modalidad educativa. A continuación, se realiza un conciso análisis del aprovechamiento estudiantil, de la actualización profesional, de la competencia y competitividad y de la capacitación laboral como objetivos principales de la educación continua.

#### a) Aprovechamiento estudiantil

No es extraño pensar que el papel docente juega un papel de vital importancia en el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes son la clave para el buen desempeño de alumnos, escuelas y sistemas, por ello se sugiere que los programas de desarrollo profesional durante su vida en activo como profesores son el vehículo para que desarrollen las competencias propias de una buena práctica que se renueva y se ajusta a los contextos específicos (OCDE, 2009). Las recomendaciones de esta organización aluden a asumir los cursos de educación continua no sólo como una manera de renovar conocimientos sino de vivificar el aprendizaje de los estudiantes, de volverlo una experiencia de vida y para la vida. En ese entendido, las prácticas de capacitarse y actualizarse en los profesores deben dejar de ser vistas como actos individuales. Es necesario asumirlas como un ejercicio para la colectividad, entre más y mejor esté preparado un profesor, mejores las posibilidades de que la población estudiantil alcance los resultados esperados.

Desde el discurso político, se hace referencia a la necesidad impostergable de la creación de una organización que gestione y medie la calidad de la educación y de la formación continua de los docentes en beneficio de los niños y jóvenes en México (Gobierno de la República Mexicana, 2019). El organismo monitor encargado de la gestión de la calidad educativa es el Instituto Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación (en proceso) el cual será dotado de diferentes funciones como la determinación de estándares e indicadores de resultados y la emisión de lineamientos para la capacitación magisterial y formación continua del docente. De esta forma, los principales beneficiados de la implementación de este nuevo organismo es el sector estudiantil del país quienes gozarán de educación de calidad debido a la formación constante de sus profesores.

Complementando lo antes señalado, debe ser tomado en consideración lo estipulado por la SEP (2017) la cual señala que “una oferta de formación continua, amplia y adecuada,

permite a los maestros apropiarse del proceso y tomar decisiones hacia la materialización de la visión que el currículo plantea y alentarlos para que, a su vez, motiven e impulsen la superación de los estudiantes” (p. 134). Es evidente que las nuevas políticas públicas de México en materia de educación se están sedimentando sobre la idea de una formación docente que refracta positivamente en el desempeño de los estudiantes. Quienes diseñan los programas orientados a la capacitación de los profesores no puede perder de vista que los que verdaderamente tienen que ser favorecidos con una formación docente de calidad y actualizada son los propios estudiantes.

#### b) Actualización profesional

Otro aspecto facultativo que debe inscribirse como uno de los objetivos de la educación continua es la permanente actualización; la constante innovación en lo que refiere a conocimientos y en la renovación y perfeccionamiento en lo que refiere a habilidades y práctica profesional. Durante este análisis documental, se encontró que en la instancia internacional el Consejo de la Unión Europea (2012) declaró que es necesario que el profesional del siglo XXI debe tener la posibilidad de actualizar y renovar sus cualificaciones con el firme propósito de poder adaptar su ejercicio profesional a las diferentes circunstancias; sociales, económicas, culturales o políticas, las cuales se encuentran en constante cambio. Es necesario entonces un enfoque permanente de aprendizaje que se acompañe con sistemas de formación que sean flexibles y con apego a las circunstancias. Queda claro que la práctica de la actualización brinda la posibilidad al profesional de adaptarse a los abruptos cambios que acontecen en los paradigmas económicos, sociales y culturales, cambios que son abruptos y súbitos, el estado del conocimiento es un ente vivo, en constante movimiento y transformación. El profesionista tiene la responsabilidad de ubicarse como un individuo que entiende la necesidad de cambio, de reformatión al reinventar su práctica y al adaptar o adoptar los conocimientos necesarios para enfrentar los retos que la sociedad demanda.

En el campo de la educación sucede algo similar ya que se ve afectada la formación para el ejercicio de la docencia. “La vida útil de los conocimientos adquiridos por los docentes, tanto los disciplinares como los pedagógicos, es limitada” (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2000, p. 9). Es imperativo reconocer que la vigencia de los saberes tiene una caducidad, una muy corta. Mediante esta reflexión sobre la vigencia de

dichos saberes cobra sentido hallar los medios para subsanar ese inexorable e inminente deterioro. Cuando el profesional de la educación actualiza sus referentes disciplinares y pedagógico-didácticos a través de una educación continua de calidad, contribuye enormemente a que se amplíe el rango de utilidad de sus saberes. En cada momento surgen nuevos enfoques de aprendizaje, nuevas técnicas de enseñanza o aparece un nuevo tipo de material didáctico, por ello es responsabilidad del profesional de la educación autoevaluar sus limitaciones y alcances, reconsiderar la idoneidad de su práctica y actuar acorde a las necesidades del contexto.

En México, la SEP (2006) dentro de los componentes de su Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros en Servicio (PRONAP) señala que es prioritario el diseño y programación de cursos cuya función primordial es enriquecer y complementar los contenidos en las propuestas nacionales y que se enfocarán de forma particular en las necesidades estatales y regionales. A este respecto, el fundamento rector de los cursos de educación continua enfocados en la actualización, es adecuar las prácticas profesionales a los requerimientos de escenarios cambiantes. Es en estos cursos de actualización en donde el profesional se debe regir por la interrogación permanente, es decir; constantemente cuestionarse el por qué y para qué de su trabajo, buscar alternativas y soluciones a la problemática de la institución, del Estado y del país. Es en este espacio en el cual el profesional reflexiona sobre su compromiso social, político y académico, medita sobre su superación constante y en donde se instiga a mantener viva la llama de la curiosidad por descubrir cosas nuevas.

Es deseable que no pase inadvertido el Artículo 153 apartado C de la Ley Federal del Trabajo (2012) donde se puntualiza que la capacitación tendrá por objeto “actualizar y perfeccionar los conocimientos y habilidades de los trabajadores y proporcionarles información para que puedan aplicar en sus actividades las nuevas tecnologías que los empresarios deben implementar para incrementar la productividad en las empresas” (p.36). Si bien este artículo está pensado en función de las necesidades empresariales, no puede perderse de vista que, el foco principal orbita alrededor de la mejora profesional, de la renovación de saberes que coloquen al profesional como un ser consciente de los requerimientos y demandas de la actualidad. A través de la lectura de este artículo, es posible hacer visible la necesidad que existe de contar con profesionistas que dispongan de los conocimientos necesarios para la gestión de recursos tecnológicos, así como de

información actualizada para enfrentar los embates del día a día y la apertura ante cambios abruptos y súbitos en la ciencia y en el estado del conocimiento.

### c) Competencia y Competitividad

Posicionadas en un lugar de especial interés se encuentran los conceptos de competencia y la competitividad. Sólo aquel profesional que logre desarrollar las aptitudes necesarias para adaptarse a las nuevas realidades será un profesional competente y competitivo. A este respecto, UNESCO (1996) señala que la educación continuada responde en enorme medida a un imperativo de orden económico y permite a la empresa dotarse de personal con las mejores aptitudes, necesarias para mantener el empleo y reforzar su competitividad. Parece por lo tanto lógico asumir que transitar por un proceso de formación continua amplía las posibilidades de acceder a las herramientas necesarias para un desempeño profesional idóneo.

Complementando la idea anterior, se halló que el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2010) cree conveniente no perder de vista que la competitividad en el esquema económico mundial de hoy día es un estímulo para el profesionista para alcanzar metas económicas, sociales e intelectuales, sin embargo, existe un factor de mayor peso el cual es la presión por parte del mercado laboral ante la formación profesional. La idea previa, invita a una reflexión profunda sobre el verdadero motor de los procesos formativos y de educación continua, cuestionar el papel de una competitividad basada en el conocimiento frente a una competitividad maquinada por los sectores comerciales y de servicio, una competitividad artificial no encaminada al desarrollo intelectual humano sino una competitividad impuesta por sectores bursátiles y de mercado con el afán de generar en las empresas mayores márgenes de ganancias a través del capital humano.

La demanda por profesionales altamente capacitados por parte de las empresas e instituciones educativas en combinación con un aumento del número de jóvenes egresados en busca de posicionarse en el campo laboral, genera que tanto el profesional inserto en actividades laborales, así como el nuevo egresado busquen todos los recursos a su alcance para obtener o mantenerse en un puesto de trabajo. A este fenómeno Pérez Oliva (2014) lo denomina Darwinismo laboral, esquema en el que sólo el más apto para desempeñar una cierta actividad y adaptarse a las circunstancias será el profesional que en un sentido metafórico sobreviva a las condiciones del contexto. Siguiendo esta premisa, atravesar un

proceso formativo como el de educación continua eleva las posibilidades de adquirir conocimientos de vanguardia, una capacitación especializada o cierta metodología de trabajo, disponer con estos argumentos puede ser la diferencia entre obtener, mantener o perder un puesto de laboral en una sociedad allanada en el campo del rendimiento, del usufructo y de las ganancias.

Complementando lo anterior, se encontró que el Artículo 153-C de la Ley Federal del Trabajo (2012) en su fracción IV precisa que la capacitación profesional tendrá por objetivo mejorar el nivel educativo, la competencia laboral y las habilidades de los trabajadores. Presentado de esta forma, el Artículo 153 hace una breve referencia al concepto de competencia laboral, es decir, desarrollar la capacidad de desempeñar con éxito una actividad laboral movilizando los conocimientos, habilidades, valores y actitudes para lograr los objetivos que tal actividad supone. Es posible sostener que, desde una perspectiva jurídica en México, la educación continua tiene como eje rector potenciar las capacidades de los trabajadores a través del aprendizaje permanente para transformarlos en individuos habilitados para rendir al máximo en su respectivo campo de trabajo, esto se traduce en un mejor desempeño de las actividades que componen su función laboral, en apego a los estándares, directrices y exigencias establecidas por la organización de la que es parte.

#### d) Capacitación laboral

Otro de los objetivos nucleares de la educación continua consiste en lograr un nivel idóneo de capacitación laboral. En palabras de Díaz Camacho (2006) la capacitación puede definirse como un proceso educativo planificado, sistemático y organizado que pretende mejorar y ampliar los conocimientos y desarrollar habilidades de un equipo laboral específico en función de objetivos definidos de la organización proveyendo a los empleados con las habilidades necesarias para desempeñar su labor profesional con el propósito de mejorar su rendimiento presente o futuro.

Bajo ese marco conceptual, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2002) destacó que es preocupante la visión general que se tiene sobre la capacitación en Latinoamérica, ya un número considerable de empresarios la percibían como un premio para el trabajador. Frente a esta visión, resulta interesante plantear como la capacitación es vista como un privilegio y no como un derecho propio del trabajador. La capacitación deja de ser una oportunidad de crecimiento personal y de desarrollo y se

convierte en un mero protocolo organizacional, un requisito que necesita ser cubierto únicamente para mantener en operación una empresa. Desde esta perspectiva, la capacitación laboral cuyo objetivo es el crecimiento tanto de la persona como de la empresa, pasa a ser una convención, una exigencia cubierta de manera forzada desterrando los principios rectores de este acto de educación y aprendizaje para el trabajo.

La educación continua guarda una estrecha relación con la capacitación. Este tipo de educación busca expandir las oportunidades de capacitación técnica y formación profesional tanto para jóvenes que todavía no acceden al mundo del trabajo, como para los trabajadores que buscan mejorar sus competencias laborales (CEPAL, 2002). La educación continua a través de la capacitación laboral provee al profesional joven con los argumentos cognitivos, instrumentales y metodológicos necesarios para demostrar que se encuentra plenamente preparado para afrontar los retos del día a día, dígase en la empresa, dígase en la institución educativa en la que se quiere enrollar. Por otro lado, una capacitación periódica ratifica al profesional consolidado como un elemento que se desenvuelve con excelencia en su trabajo, que cuenta con un conjunto de conocimientos actualizados, habilidades renovadas y con la experiencia necesaria para encarar las adversidades que se hallan en la práctica cotidiana.

Desde el enfoque jurídico se encontró que la capacitación laboral es una obligación que debe respetar el empleador y un derecho propio del empleado. En la fracción XV Título Cuarto de la Ley Federal del Trabajo (2012) que refiere a los derechos y obligaciones de los trabajadores y de los patrones se especifica que, es tarea del jefe, empleador o institución educativa proveer a su personal con los aspectos básicos para su formación constante, como parte de estos elementos básicos se contempla los aspectos de infraestructura, material didáctico, personal especializado para impartir la capacitación así como proveer del tiempo requerido para dicho propósito. Desde el enfoque legal, el trabajador está plenamente amparado para formarse de manera periódica mientras el contrato laboral con la empresa o institución educativa se encuentre vigente, el empleador debe garantizar que todos los elementos de la organización tengan la posibilidad de modernizar su metodología de trabajo, acceder a información vanguardista o especializarse en un área concreta de su formación inicial.



Desde una óptica política, la capacitación a los docentes figura como una de las áreas en las que es necesario mejorar a nivel nacional. El Gobierno de la República Mexicana (2019) dicta que el “servicio de carrera profesional del magisterio se basará en una permanente capacitación a los maestros” (párr. 44). Lo mejor de esta nueva propuesta es que los mismos docentes están plenamente convencidos que esta política educativa es lo deseable si de verdad se quiere reestructurar el aparato educativo actual. El gremio magisterial en México es uno de los más extensos, de los que más se prepara y más capacitación permanente requiere, la capacitación magisterial es una de las propuestas clave para revertir los efectos de un sistema educativo rezagado y anclado en viejos y caducos esquemas.

#### **5.4.2 Características de la educación continua en el marco de un análisis internacional nacional y local**

Los siguientes párrafos serán dedicados a explorar algunas de las cualidades más sobresalientes de la educación continua, considerando que las características descritas adquieren un significado y relevancia propios de cada contexto. El análisis de las características de la educación continua desde las distintas perspectivas contextuales permitirá comprender los alcances, limitaciones y beneficios que surgen en cada escenario. Se considera procedente analizar la responsabilidad y el derecho formativo, la eficiencia y eficacia, la flexibilidad, la periodicidad, la innovación y la versatilidad como las características de mayor peso. A continuación, se presenta información relevante que permitirá dimensionar la importancia que adquieren esta serie de características en el plano internacional, nacional y local respectivamente.

##### **a) Responsabilidad y derecho formativo**

Un aspecto que esencializa a la educación continua es que se parte del entendido que es un derecho y una obligación a la vez. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2008) ratifica esta idea señalando que los docentes alrededor del planeta tienen el derecho inalienable de formarse continuamente, de gozar de una educación de calidad, así como tener acceso a los mecanismos que faciliten su mejora profesional. En el anverso de la moneda, el docente no cesa su actividad como aprendiz, es un derecho que nadie puede transgredir, que nadie puede violentar y del cual el docente no puede ni debe ser despojado. En el reverso de la moneda, la educación

continua representa tanto una obligación profesional como ética. Es responsabilidad del docente aumentar los niveles de dominio de su ejercicio profesional que efectúa, una responsabilidad para con la sociedad, su institución, sus estudiantes como para con él mismo. Formarse de forma permanente rebasa la idea de sólo cumplir un requisito laboral, toda una filosofía de vida rodea esta práctica, dar y ofrecer lo mejor, conocimiento de vanguardia con metodologías dinamizadas. El profesor debe comprometerse con determinación a seguirse formando para elevar la calidad de su práctica.

En ese mismo tenor, la Declaración de Copenhague (1995) menciona que es necesario formular políticas orientadas a los trabajadores y los empleadores para que se garantice su derecho a la educación, información y capacitación necesarias para ajustarse a las nuevas condiciones económicas, tecnológicas y de mercado de trabajo. La educación y capacitación laboral son derechos que no pueden ni deben ser transgredidos u omitidos, ya que se atenta contra la posibilidad de desarrollo del individuo, obturando su crecimiento personal y profesional e impidiendo que el profesionista alcance su máximo potencial.

En el aspecto legal, el derecho a la capacitación en México figura en el Artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017) específicamente en el inciso A fracción XIII en el que se plantea que “las empresas, cualquiera que sea su actividad, estarán obligadas a proporcionar a sus trabajadores, capacitación o adiestramiento para el trabajo. La ley reglamentaria determinará los sistemas, métodos y procedimientos conforme a los cuales los patrones deberán cumplir con dicha obligación” (p. 225). En territorio mexicano, el profesionista está plenamente amparado por la ley, no importando el área en la que se desenvuelva. En el ámbito educativo, el docente, coordinador, director o administrativo goza del derecho inherente a capacitarse para que su desempeño profesional sea el óptimo. En una institución educativa, particularmente, el encontrarse plenamente capacitado garantiza que el funcionamiento de la institución sea el esperado debido a que una escuela se construye mediante el trabajo colaborativo de todos en los que en ella se desenvuelven, cuando los conocimientos y habilidades de un empleado no se encuentran en condiciones óptimas, afecta de manera directa o indirecta el desempeño de los otros.

Aunado a los planteamientos anteriores, se tiene que a nivel local, el Artículo 153 apartado D de la Ley Federal del Trabajo (2012) señala que los trabajadores a quienes se imparta

capacitación están obligados a asistir puntualmente a los cursos, sesiones de grupo y demás actividades que formen parte del proceso de formación así como atender las indicaciones de las personas que impartan la capacitación o adiestramiento, y cumplir con los programas respectivos y las evaluaciones de conocimientos y de aptitud o de competencia laboral que sean requeridos. Si bien la educación continua es un derecho para los trabajadores, también implica un conjunto de obligaciones que no deben ser pasadas por alto, a las que se deben ceñir para que el proceso educativo gire alrededor de un clima de responsabilidad, disciplina y compromiso.

Desde una perspectiva política, el Gobierno de la República Mexicana (2019) decreta que debe imperar “el derecho a los maestros para acceder a un sistema permanente de actualización y formación continua” (párr. 43). Con las nuevas políticas fundamentadas en el proyecto de la llamada Cuarta Transformación del país, se coloca a los maestros como un pilar fundamental de esa sinergia nacional, se asumen como agentes de cambio. Contemplada como una prioridad para el Gobierno Mexicano del periodo 2018-2024, la formación permanente es un derecho que los docentes gozarán en el vigente sexenio, un derecho revestido del principio de justicia y responsabilidad social.

En lo que refiere a la responsabilidad del profesionista de brindar un servicio de calidad, el Artículo 33 de la Ley reglamentaria del ejercicio de las profesiones en Puebla (2019) señala que el profesionista está obligado a poner todos sus conocimientos científicos y recursos técnicos al servicio de su cliente, así como al desempeño del trabajo convenido. El profesionista debe contar y estar provisto con el bagaje necesario para brindar una atención de excelencia, esto sólo se logra si el profesionista se encuentra plenamente capacitado y actualizado en su área disciplinar y en la parte metodológica didáctica si se trata de docentes. Ante esta ineludible directriz plasmada en el Artículo 33 de la Ley de profesiones, la educación continua se posiciona como el mecanismo que faculta al profesional para ofrecer un conjunto de saberes actualizados, una serie de habilidades plenamente desarrolladas y actitudes orientadas al servicio y la responsabilidad ante quienes se benefician de su función como profesionista.

#### b) Eficiencia y eficacia de los capacitados

Un punto focal que debe ser objeto de reflexión se remite a los cursos de educación continua, los cuales deben ser fundamentados en el principio de relevancia, de eficiencia y

eficacia. De acuerdo con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 1996) los cursos de educación continua deben tener un sustento en la relevancia, es decir, tienen que tener un grado de contribución al cumplimiento de objetivos específicos que se relacionan con lo institucional, lo social, lo local, lo regional y lo nacional. Analizando estas líneas, se asume que uno de los objetivos primarios de la educación continua es la transformación multinivel, los cursos se deben diseñar a razón de tener un impacto en la realidad y no sólo en la proximidad y la inmediatez sino en función de las necesidades institucionales, locales y nacionales. Para que un curso de educación continua se considere idóneo, este debe abonar a la restructuración de la realidad, solucionar problemáticas de diversas índoles como el instrumental, metodológico, pedagógico, laboral e incluso político, así como contribuir con cambios significativos en el contexto en que se implementa.

Cuando se hace referencia a los atributos de la educación continua, no puede dejarse de lado la eficiencia. Para los Comités Interinstitucionales para la Educación Superior (CIEES, 1996) la relación entre los resultados que logra un curso de educación continua y su costo de inversión de los recursos necesarios debe alcanzar un balance. Los cursos alcanzan una adecuación costo-beneficio, una coordinación entre la inversión económica, de tiempo, de infraestructura, de material y de recursos humanos y los resultados logrados. En esa misma línea la eficacia tiene una labor preponderante, para entender de manera más adecuada esta idea, al aludir a la eficacia se refiere a la correspondencia entre los propósitos establecidos y los resultados alcanzados (CIEES, 1996). Las recomendaciones de estos comités son claras, los cursos deben estar cimentados sobre la eficacia y la eficiencia, deben guardar coherencia entre lo que se planea, se hace y se logra, el proceso formativo debe ser conciso en el alcance de las metas buscadas y los objetivos establecidos. Es posible dilucidar que se pierde el sentido de la educación cuando hay una carencia del logro. La educación continua halla su razón de ser en la solución o en la prevención de una situación problematizada. Tal es el caso del dominio de un contenido novedoso, la gestión de tecnología en el aula o la incorporación de una nueva metodología de aprendizaje, cuando los cursos no fracasan en solucionar esos problemas, cuando el nivel de alcance es parcial o insuficiente o se obtienen distintos resultados a los esperados se dice que el curso no fue eficaz.

### c) Flexibilidad en los cursos

Se designará con el término flexibilidad a la capacidad de adaptación a las diversas circunstancias o para acomodar las normas a las distintas situaciones o necesidades (Arriaga Álvarez, 2006). Una vez contextualizado el concepto, vale la pena reseñar que una de las recomendaciones que orbitan alrededor de la idea de educación continua es la flexibilidad. El Banco Mundial (1996) hace un llamado a generar espacios flexibles de formación, preparación y aprendizaje, ya que los países en vías de desarrollo se encuentran en lo que denominan un centralismo rígido, es decir los contenidos de aprendizaje son impuestos, las metodologías de enseñanza son prescritas y los tiempos educativos son acotados. Resulta necesario detallar que un aprendizaje adecuado se da en un contexto de flexibilidad, uno de los principales atributos de la educación continua. Este tipo de educación se caracteriza por incorporar un amplio repertorio de temas de estudio que van emparentados con metodologías de enseñanza diversas y en múltiples formatos para abonar a la búsqueda de la flexibilidad en el proceso de formación profesional.

Abonando a esta idea, UNESCO (1998) manifiesta que la modalidad de educación continua es una modalidad educativa flexible en sus programas, contenidos y métodos, innovadora en función de las necesidades de diversos sectores. Esto representa dejar de lado el rigor de la educación formal, que es severa en tiempos y lugares, la educación continuada plantea una coyuntura en la que se abran los espacios educativos óptimos en función de las necesidades del profesionista o de la institución a la cual representa, cursos adecuados a los tiempos de disponibilidad y espacios que respondan a la movilidad del interesado. De igual forma, la manera en la que se diseñan los cursos es adaptable a las necesidades institucionales y del profesionista, la metodología no obedece a una estructura estática, no se encuentra anclada en un formula preconfigurada, por el contrario, las metodologías de los cursos de educación continua se amoldan a los requerimientos contextuales, pudiendo ser estas a distancia, semipresenciales, presenciales, virtuales como un diplomado, seminario o taller.

### d) Periodicidad de la capacitación

La formación profesional debe caracterizarse por ser recurrente, periódica e inacabada. Según menciona la Unión Europea (2000) en el Artículo 14 de su Carta de los Derechos Fundamentales “Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación

profesional y permanente” (p.11). Desde luego esta perspectiva atañe particularmente a los profesionistas que necesitan mantener renovada su práctica debido a que el proceso de aprendizaje no puede circunscribirse a períodos establecidos de tiempo. Delors (1996) sentó las bases de esta idea en el documento para la UNESCO “La educación encierra un tesoro” en el que se hace un énfasis al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, esto quiere decir que se deja de aprender cuando se deja de vivir. Este precepto es particularmente interesante ya que fundamenta filosóficamente a la educación continua, validando a este tipo de educación como un acto permanente y de constante innovación.

Ante lo expuesto en párrafos superiores, es posible agregar que, el concepto de educación continua no alude únicamente a aspecto de orden laboral, también guarda otro tipo de connotaciones e implicaciones. La educación continua debe “brindar posibilidades continuas y diversas para el crecimiento de individuos a lo largo de toda la vida, pues los continuos avances del conocimiento derivan en la exigencia de aprender de manera permanente” (BUAP, 2007, p. 31). Más allá del impacto directo que tiene la educación continua en el ámbito laboral, esta clase de educación tiene un alcance que supera ese estrato, guarda una estrecha relación con el desarrollo personal de cada individuo manifestándose en las diferentes esferas de su vida, estas modificaciones se suscitarán de forma vitalicia, ya que el concepto de educación continua se sustenta en un concepto mucho más amplio que es el de educación permanente, es decir, un aprendizaje que tiene repercusiones no sólo en la inmediatez de lo laboral, tiene remanentes en el plano personal, social, familiar y cultural.

#### e) Innovación en la educación continua

Para abordar la noción de innovación ofrecida por las instituciones, es necesario partir de su definición conceptual. Margalef García y Arenas Martija (2006) consideran adecuado concebir a la innovación como “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (p.4). Es posible entonces considerar a la innovación educativa como estudio de las estrategias o procesos de cambio.

Bajo esa lógica, parece conveniente reseñar que, en el campo de la innovación educativa, Holanda tienen un lugar especial en este análisis. El Proyecto Youthstart (2019) en el cual convergen el gobierno central y empresas privadas de este país, procura la incorporación

de métodos pedagógicos innovadores y vanguardistas para el alcance de los objetivos nacionales en materia de educación permanente, uno de estos objetivos es el desarrollo de las capacidades en las TIC. El aspecto que hace innovador a este proyecto es la combinación armónica de formación en capacidades básicas y en capacidades de carácter personal. Elementos como la autoestima y el trabajo en grupo son el fundamento de los cursos de educación continua en este contexto ya que van dirigidos a un público joven que suele carecer de experiencia en esas cuestiones. Esto da una lectura muy interesante y es que la educación continua es también diseñada para un público conformado por adultos jóvenes que recién egresan de sus instituciones de formación universitaria, requieren de habilidades complementarias que pueden ser alcanzadas gracias a los cursos de educación continua. En lo que refiere al tema de innovación, la Dirección General de Formación Continua de la Secretaría de Educación Pública (DGFC, 2015) menciona que la educación continua debe ocuparse de los mecanismos de fortalecimiento de la profesión docente, con el firme propósito de implementar la innovación académica permanente para evitar el tradicionalismo vigente, en instituciones con estudiantes del siglo XXI, docentes del siglo XX y escuelas del siglo XIX. Bajo ese entendido, la educación continua mantiene como uno de sus rasgos distintivos la praxis educativa en pro de juventud mexicana, así como de la calidad del acto de la enseñanza. La educación no debe reproducir esquemas, debe reinventarlos, deconstruir las viejas prácticas en busca de nuevas formas de plantear el acto educativo, reestructurar el antiguo orden de la mano de una actitud propositiva, asertiva y creativa.

Este análisis documental se ve en la obligación de revisar la postura de la entidad educativa más importante en México. La SEP (2017) considera conveniente plantear que la formación continua de los docentes debe regirse por la idea de innovación y renovación de los ambientes de aprendizaje, se debe velar por un aprendizaje situado, contextualizado que ubique a los estudiantes como individuos activos capaces de desarrollarse a través de procesos sociales en los que exista una construcción de significado. En efecto, la educación continua en México debe partir de la asunción de este tipo de educación como oportunidad de reinención, de romper los moldes de prácticas arraigadas en la costumbre y la tradición, tiene que ser pensada como una estrategia de cambio, de avance y de generación. Las necesidades globales y nacionales fluctúan, por ende, el acto educativo también, la

educación continua ofrece la posibilidad de rediseñar las prácticas educativas en aras de satisfacer las demandas sociales, económicas y políticas de México y del mundo.

#### f) Versatilidad en la capacitación

Una cualidad de los cursos de educación continua que merece ser analizada es la versatilidad. La versatilidad hace alusión a la variedad de posibilidades, a la multiplicidad de temas, contenidos, áreas temáticas y disciplinas que se encuentran o pueden ser integradas en estos cursos. Las opciones son ilimitadas, desde la filosofía hasta el diseño web son posibilidades factibles y sin lugar a dudas viables. Sobre esta temática el Proyecto Transatlantic Lifelong Learning (TRALL, 2013) menciona que el potencial de adaptabilidad de los cursos de educación continua permite que casi cualquier contenido pueda ser abordado de forma eficaz. Esto representa un avance en materia de cobertura debido a que los cursos funcionan en diferentes contextos, desde cursos sobre agricultura en un contexto rural hasta cursos sobre alta administración empresarial en un contexto urbano. La educación continua es una opción bastante confiable cuando se desea implementar una formación intensiva sobre temas tan diversos como un área disciplinar en específico, una metodología de enseñanza o el uso particular de alguna plataforma de aprendizaje.

Existe asimismo una perspectiva prometedora en lo que refiere a la versatilidad de formatos de la educación continua en México. La SEP (2017) sostiene que las ofertas de educación continua “deben ser amplias, focalizadas y heterogéneas, e incluir modalidades escolarizadas, virtuales, mixtas y abiertas con acceso a materiales adecuados y diversos” (p. 135). Esto refiere a la cantidad de opciones en las que es posible concebir a la educación continua. Una gama de oportunidades se gesta día a día, con el creciente avance de la tecnología es posible visualizar la diversidad de opciones en las que este tipo de educación puede ser implementada. Naturalmente, esto representa ventajas de proporciones incalculables desbaratando la idea de educación que en otras épocas se tenía, en las que era necesaria la presencia del estudiante y del maestro, de compartir cuatro muros o de respetar un horario riguroso. La educación continua reconfigura la dinámica de aprendizaje, la reinventa. Esta tesis pareciera ser pretenciosa y precipitada, sin embargo, es una realidad en el México del siglo XXI.



## **5.5 Profesionalización como elemento constituyente de la educación continua**

En definitiva, no puede ser ajeno a este análisis un aspecto tan importante para la educación continua como lo es la profesionalización. Es por ello que en los siguientes párrafos se exploran los fundamentos más relevantes de la profesionalización en función de los contextos analizados, entendiendo a la profesionalización como una consecuencia deseable de un proceso de educación continua de calidad.

Desde las recomendaciones internacionales, se encontró que el alcance de niveles idóneos de profesionalización se logra a través de la educación, particularmente de una educación permanente. Señala la OCDE (2013) que “la formación de recursos humanos debe incluir estándares de calidad curricular para responder satisfactoriamente a las presiones competitivas derivadas de la globalización” (p.15). El señalamiento anterior expresa que las necesidades laborales deben empezar a ser cubiertas trabajando desde el ámbito educativo. Para esta organización, la clave del crecimiento económico tiene lugar en el perfeccionamiento laboral que se media a través de la formación, preparación y educación. Resulta evidente deducir que, desde la perspectiva económica, esta organización sugiere que los cambios económicos de orden planetario se beneficiados cuando se invierte en formación de los recursos humanos.

Resulta apremiante reseñar que, de acuerdo a la CEPAL (2002) la profesionalización es “un modo de lograr efectos externos esperados como empleo, ingresos, movilidad social, satisfacción laboral y desarrollo colectivo, entre otros” (p.34). En ese sentido, esta Comisión pretende señalar que, al elevar los niveles de profesionalización en el ejercicio docente, se afectan positivamente facetas del profesionista como la obtención o retención de empleo, mejoras salariales, mejores oportunidades de desarrollo y la posibilidad de plenitud profesional.

Un aspecto importante encontrado a nivel nacional, fue reconocer que no todos los profesores en activo en México cuentan con la formación y con el bagaje pedagógico-didáctico básico para fungir como un docente competente dentro del aula. Menciona la SEP (2017) que muchos de los docentes en servicio no cuentan con una preparación inicial que le haya introducido a la profesión, esta condición debe ser revertida siendo la educación continua una opción viable para alcanzar los niveles deseables de profesionalización docente.

En el contexto mexicano, la educación continua representa una opción real para que el profesionista frente a grupo adquiera los conocimientos necesarios y desarrolle las habilidades requeridas para desempeñarse de forma idónea como un profesional de la educación. México necesita profesionistas comprometidos con su labor docente, que diluciden la importancia de contar con una metodología de trabajo cimentada en principios que faciliten el aprendizaje de los estudiantes a través de una enseñanza fundamentada. Lo expuesto en líneas previas, explicita que una de las funciones de la profesionalización en el área de la docencia consiste en dotar a los individuos responsables de enseñar a un grupo de las herramientas teóricas e instrumentales para diseñar los ambientes de aprendizaje que la juventud mexicana demanda.

#### b) Fines de la profesionalización

Para hacer progresar este análisis, se presenta la óptica que la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Magisterio (2015) sugiere respecto a los fines de la profesionalización. Para esta entidad estatal, el objetivo del proceso profesionalizante, dirigido hacia los docentes, consiste en adquirir un bagaje sólido en los ámbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico y personal, que los faculte para hacerse cargo de la labor educativa en toda su complejidad, empleando una profunda reflexión así como acatando la rigurosidad requerida en el dominio de contenidos, metodología y ciencia, siendo la innovación un aspecto crucial para la transformación permanente de la tarea pedagógica del maestro. En esencia, la profesionalización guarda como principio vertebral desarrollar las múltiples dimensiones del docente, desde la cognitiva hasta la emocional, un desarrollo holístico que se procura a través de un aprendizaje constante y durante toda su vida profesional, la profesionalización es un acto inacabado debido a que el ejercicio de la docencia es siempre perfectible, siempre puede mejorar.

### **5.6 Escuelas privadas en Puebla**

La educación privada en México ha tenido un crecimiento importante en las últimas décadas. Este tipo de educación surge como una alternativa a la educación ofrecida por el Estado y se caracteriza por tener fines de lucro. Puebla es uno de los estados con mayor concentración de Instituciones de Educación Privada.

Las universidades privadas consideradas para esta investigación son 3 y se encuentran incorporadas a la Secretaría de Educación Pública SEP, son miembros y están acreditadas

por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior FIMPES. Por su infraestructura, estas instituciones están consideradas dentro del rango de universidades medianas en el estado. El tiempo en el que han estado funcionando como universidades privadas es: la primera 40 años, la segunda y tercera 45 años respectivamente. En lo que refiere a la trayectoria académica, las tres instituciones son catalogadas como instituciones consolidadas que se encuentran orientadas a sector poblacional “medio”, es decir, que a pesar de instituciones de paga son más accesibles que las macro universidades privadas de renombre.

Dos de las universidades en cuestión se rigen por el principio de laicidad mientras que la tercera es abiertamente cristiana. Las tres instituciones ofrecen la materia de inglés como parte del tronco común universitario, es decir, todas las licenciaturas cursan materias de inglés como parte de sus rutas críticas.

Las tres instituciones referidas se autodenominan humanistas y funcionan bajo un modelo educativo por competencias. Así mismo, dichas universidades promueven el emprendimiento y liderazgo como ejes rectores de su filosofía institucional. Es importante señalar que, la base organizativa de las tres escuelas consiste en captar a toda la población estudiantil que no pudo aprobar el examen de admisión en alguna universidad pública.

Estas universidades han sido responsables de ofrecer empleo a muchos de aquellos licenciados o maestros que les es imposible dar clases a las universidades públicas por una serie de políticas particulares. En los tres casos, los profesores son contratados por hora clase. Esta breve pero sintética tipología de las universidades permite delinear el contexto en el que se desenvuelven los participantes.

## **5.7 Análisis de categorías**

El fenómeno de la educación continua y formación profesional descansa indudablemente en el campo educativo, sin embargo, tiene proyección en otros ámbitos: político, económico, laboral o jurídico. Después de describir y analizar las sugerencias y decretos emitidos por las organizaciones y autoridades en la materia, resulta conveniente interpretar estas posturas de manera que se enriquezca el estudio de este fenómeno. A continuación, se presenta y se expone la relación que existe entre los diferentes núcleos temáticos relacionados con la educación continua de manera que exista una comprensión holística del fenómeno.

Como punto de partida, se tiene que la educación continua guarda una estrecha relación con los avances tecnológicos y comunicativos. Desde una arista internacional, se encontró que la tecnología posee un rango de posibilidades amplio para fomentar la formación constante, las organizaciones e informes reseñados en este documento posicionan a la tecnología como la vía por la que se abren espacios de aprendizaje y se flexibilizan las modalidades educativas. Pese a las ventajas que plantea la tecnología como resorte para el desarrollo de las competencias profesionales y la capacitación constante, a nivel nacional asociaciones involucradas en la educación como la ANUIES advierten que el desconocimiento o poco acercamiento del profesional ante la tecnología puede representar un factor de riesgo que entorpezca y reduzca las probabilidades de éxito en el proceso de formación profesional, es decir, el desconocer o no saber emplear ni manipular los recursos tecnológicos de forma apropiada puede acarrear un contratiempo y perjuicio en vez de un beneficio, en materia de aprendizaje.

Por su parte, una tesis interesante es la relación de la tecnología con la actualización. La tecnología genera las circunstancias propicias e indicadas para la renovación de los saberes. La tecnología y la actualización son elementos constitutivos de la educación continua. La primera es el medio para alcanzar la segunda. Las tecnologías de la comunicación favorecen el acceso a información de manera rápida y expedita, lo que anteriormente no era posible como descargar un manual electrónico, aprender con alguien en línea, realizar prácticas, ejercicios o simulaciones virtuales o repetir tantas veces como sea necesario un tutorial, el día de hoy parecen ser actividades rutinarias.

Aprender lo último y más novedoso de un campo disciplinar específico se convierte en una ventaja competitiva frente a un escenario en el que se pelea por una plaza, un puesto de trabajo o una posición estratégica. Resulta bastante sugerente la correlación entre el dominio de la tecnología y la actualización, una relación que posibilita el acceso a nuevos conocimientos y la renovación y reinención de los ya consolidados. Ciertamente, no desarrollar las competencias tecnológicas necesarias se traduce en un margen más reducido de transformar saberes viejos en nuevos.

A su vez, no puede quedar fuera de este ejercicio interpretativo, el vínculo latente entre educación continua y la profesionalización. Cuando se hace alusión al concepto de profesionalización se remite automáticamente al concepto de excelencia. El propósito

esencial de la educación continua es elevar los estándares de calidad en la práctica profesional. Esta modalidad educativa provee de los recursos y los argumentos necesarios para que el profesional se convierta en un individuo con la capacidad desarrollada para mediar teoría y práctica conjuntamente.

El ejercicio docente no es un evento espontáneo, es un ejercicio que debe estar atravesado por una constante reconfiguración de la práctica, el actuar docente debe aspirar a los niveles más elevados de profesionalización, pero entendiendo a la profesionalización no como un fin estático sino como un proceso dinámico, no es un estado final, es un devenir de lo ontológico y lo deontológico, lo que es la profesión docente y lo que debería de ser. La profesionalización se ve favorecida por la educación continua que atiende aquellas áreas de oportunidad que se presentan después de la formación inicial universitaria.

Después del análisis llevado a cabo en este capítulo, se conviene que la interacción que se suscita entre los conceptos de mejoramiento de la empleabilidad y capacitación no puede ser reducida a términos simples. Cuando el profesionista accede a formarse mediante la capacitación laboral está ampliando sus posibilidades de obtener, renovar o conservar una posición dentro de una empresa. Esto significa que la capacitación laboral puede ser definida como una herramienta que garantiza la estancia laboral debido a que las empresas se inclinan por conceder lugares y renovar contratos a profesionistas y personal calificado que demuestra ser una opción conveniente para la organización o institución educativa.

Esta clase de entidades comerciales y educativas se caracterizan por sus intenciones de ser los líderes en su ramo, sentada esta premisa, es lógico reflexionar sobre la importancia de contar con individuos capaces que logren desempeñarse con excelencia y calidad en su ejercicio profesional. No debe perderse de vista que la capacitación laboral como una de las tantas formas de educación continua, un tipo de formación orientada al sector productivo.

A ese mismo ejercicio comparativo, fueron sometidas la subcategoría del desarrollo de las competencias específicas y la subcategoría de versatilidad de la educación continua. Ambos conceptos convergen cuando se piensa a la versatilidad como la propiedad que tiene el proceso de educación continua para ser diseñado en función de las necesidades y posibilidades del interesado, de los empleadores, de la institución educativa o la sociedad en general. Al contar con esa posibilidad, son ilimitadas las opciones que surgen para

delimitar el tipo de competencias que se quieren desarrollar, es decir, la educación continua, a través de su condición de versatilidad, permite que el profesional se forme y especialice en un conocimiento o habilidad determinado. Dibujado este escenario, cobra importancia reconocer que estas dos subcategorías mantienen un vínculo inmanente e indisoluble. El atributo de versatilidad de la educación continua allana el campo al profesionalista para acceder a conocimiento técnico, científico y especializado que lo encumbra como un individuo experto, un especialista en su ámbito, diestro en su proceder y docto en su conocer.

Continuando con la interpretación de categorías, se tiene que existe una relación entre el credencialismo y el concepto de competencia y competitividad. En un contexto laboral configurado por una ideología de la competitividad, el credencialismo surge como una estrategia para que el profesional demuestre sus capacidades y aptitudes laborales, sin embargo, genera una polémica natural identificar que la obtención de certificados, diplomas o algún otro documento que avale el conocimiento y habilidades, se ha convertido en una práctica instalada alejada del verdadero objetivo neural de la educación continua que es aprender para mejorar.

Los cursos de educación continua se convierten en un dispositivo para la obtención de estos documentos que, al final del día, se emplean para la obtención de un beneficio personal, colectivo o institucional. Bajo ese esquema de pensamiento, entre más credenciales posea el profesional, más competente se vuelve. Esto desde luego no refleja la realidad, es bien sabido que existen profesionales con un amplio repertorio de credenciales. Sin embargo, en la práctica cotidiana no se refleja ese conjunto de competencias especificadas en sus documentos. Por el otro lado, existen profesionales sin las credenciales, pero en su ejercicio profesional se desenvuelven adecuadamente. Esto permite elucubrar que, contar con credenciales no es un indicador fidedigno de ser un profesional competente.

## **5.8 Interpretación de categorías**

La línea inicial de los primeros apartados fue trazada a partir de la descripción y del análisis de las categorías componentes del fenómeno de la educación continua, esta descripción y análisis se llevó a cabo empleando como referencia los contextos internacional, nacional y local. En este punto de la investigación, vale la pena interpretar dichas categorías considerando el sentido y el significado que ellas poseen.

El primer concepto de interpretación es el de tecnología en la formación profesional. En el escenario internacional, la tecnología representa oportunidad de innovar y reinventar las formas en la que se aprende, la tecnología es encumbrada como el medio para permitir a los profesionales acceder de manera rápida y eficaz. El significado que cobra la tecnología a nivel internacional difiere diametralmente de lo que representa en el contexto del problema de investigación. Mientras la tecnología se concibe como un dispositivo mediador del aprendizaje, en el contexto del problema se asume como un factor condicionante que para muchos representa obstáculos en vez de oportunidades.

Adjunto a lo precedente, se encuentra el concepto de educación continua. En el marco del análisis internacional, el significado de la educación continua es asumido como una forma alternativa de educación que ofrece a los profesionales insertos en el campo laboral la posibilidad de seguirse preparando, el sentido que guarda este tipo de educación se entiende bajo la lógica de incrementar los conocimientos y perfeccionar las habilidades. Mientras tanto, el significado de la educación continua en el contexto local converge en varios puntos con el concepto a nivel internacional y nacional, sin embargo, el sentido que cobra la educación continua localmente dista un poco del concepto deseable de esta. El sentido de este tipo de educación a nivel local es pasar cursos para obtener, permanecer y mejorar puestos de trabajo, además la educación continua es entendida como algo que es obligatorio e institucionalizado.

Siguiendo con los conceptos, se tiene el concepto de profesionalización. Internacionalmente, la profesionalización significa alcanzar el punto más elevado en el ejercicio profesional que integre un balance entre teoría y práctica. El sentido de la profesionalización a nivel internacional refiere a encuadrar la práctica laboral bajo estándares de calidad y excelencia en la que se ofrezca la mejor versión del profesional. A nivel local, la profesionalización significa actuar bajo los parámetros establecidos de calidad impuestos por las organizaciones que gestionan, en este caso la educación. El sentido que tienen la profesionalización localmente radica en demostrar que el profesional cuanta, con la preparación necesaria para desempeñarse laboralmente, a través de diferentes clases de mecanismos educativos, uno de ellos, la educación continua. En este rubro se destacó la práctica del credencialismo.

## 5.9 Conclusiones

A lo largo de este capítulo, fue posible detallar las condiciones que intervienen en el proceso de educación continua. Llama la atención que son las condiciones tecnológicas, laborales e institucionales las que proveen de un mejor y más amplio marco de referencia y eje de análisis. Se hicieron las distinciones pertinentes en cada nivel contextual, desde lo internacional hasta lo local. Aunado a ello, se examinaron los objetivos y características de la educación continua en los diferentes ámbitos, de esta forma se procedió a explorar información que condujo a esta investigación a un análisis más completo y abarcador.

En esa misma dinámica, se contrastó la relación entre educación continua y profesionalización, la relación que se genera de estos dos conceptos interrelacionados de forma directa. Se logró determinar que la profesionalización es una consecuencia deseable de la educación continua, la puesta en marcha de esta modalidad educativa debe conducir irremediabilmente a elevar los niveles de profesionalización de la práctica profesional. Por otro lado, se interpretaron los efectos del proceso de educación continua en los diferentes escenarios, efectos que van desde lo académico hasta lo laboral.

Otro punto digno de tratamiento, fue reconocer que la educación continua es un fenómeno que surge lógicamente del campo educativo. Sin embargo, otro tipo de paradigmas mantienen una relación con este proceso, la educación continua depende directa e indirectamente de la configuración de estos escenarios. A lo largo de este documento se describieron y analizaron recomendaciones, políticas, decretos, informes y otra clase de documentación emanada de círculos como el político, el jurídico, el laboral, el institucional, el tecnológico y el económico. De forma indefectible, se llevó a cabo un proceso de reflexión acerca del vínculo que establece este proceso educativo con los diferentes ámbitos de la vida humana y como estos ámbitos configuran, estructuran y modifican esta modalidad educativa.

Adjuntamente, se llevó a cabo un ejercicio de análisis de las diferentes subcategorías, se expuso la manera en que interactúan y se interrelacionan. El resultado de este ejercicio arrojó información de relevancia para el estudio y comprensión global del fenómeno. Finalmente, vale la pena comentar que el análisis del contexto permitió llegar a la conclusión que, si bien se encontraron algunos referentes documentales e institucionales a nivel local



referentes al fenómeno estudiado, es necesario intensificar la búsqueda ya que los documentos relacionados al problema a nivel local son escasos.

### **5.10 Proceso de construcción del marco contextual**

Como punto de partida, es importante señalar que la construcción del marco contextual dio comienzo con una serie de dificultades. Dentro de este conjunto de situaciones se destacaba el hecho de no contar con objetivos de investigación que alcanzarán los niveles de profundización deseables. Los tres objetivos empleados como los pilares de la investigación tenían un alcance que se quedaba en el plano de la descripción por lo que fue necesario replantear y reestructurar cada uno de ellos para abarcar el plano de la descripción, del análisis y de la interpretación.

Una vez depurados los objetivos de investigación, se procedió con la búsqueda de los documentos que serían analizados. El primer criterio que se usó para la consulta de documentos fue que estos debían provenir de los sitios oficiales de las instituciones o de sus portales en línea. De esta fue una forma de garantizar que la información fuera obtenida de forma directa de la organización que la emitió. Otro criterio empleado para la selección de las fuentes fue que esta estuviera contenida en repositorios de revistas indexadas tales como Redalyc, Scielo, Dialnet o Google Scholar, estos sitios son confiables debido a que son ampliamente reconocidos por su formalidad y seriedad.

Otro mecanismo empleado para la localización información fue el portal de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dentro del portal de bibliotecas virtuales de la BUAP se encuentran un conjunto de sitios que almacenan artículos con temática especializada. De esta serie de repositorios destaca EBSCO, Emerald Publishing, Cambridge University Press o Springer las cuales son fuentes fidedignas y de procedencia confiable. Un punto a favor de estos sitios es que los artículos son en inglés, esto amplió el rango de alcance que tuvo el proceso de revisión de fuentes además la información que se halló contaba con una vigencia aceptable dentro del margen de tiempo sugerido por el profesor del seminario.

Una técnica que fue de suma utilidad para la búsqueda y rastreo de fuentes fue el uso de las referencias bibliográficas de los documentos revisados. La búsqueda directa de información en las bases de datos especializadas y en los sitios oficiales de las diferentes organizaciones consultadas fue muy provechosa, se encontró una gran variedad de decretos, dictámenes y manifiestos emitidos por las diferentes instituciones dando como

resultado una compilación y colección de material de sirvió como base para el análisis contextual del fenómeno estudiado.

Sin embargo, esta búsqueda de información en las fuentes primarias fue complementada con el rastreo de fuentes adicionales en artículos cuya temática central de discusión era la educación continua. Esto quiere decir que se revisaron documentos en los que se mencionaba o citaba a instituciones oficiales y se localizaba la fuente primaria para su consulta directa. De esta forma se aprovechó y sacó ventaja del tiempo disponible señalado para la construcción de este apartado de la tesis.

Un aspecto importante que se planeó al inicio de las búsquedas, fue localizar información referente a la educación continua pero que no se ciñera únicamente al ámbito educativo. Fue necesario ubicar fuentes no convencionales al campo educativo, se encontró información de carácter jurídico, laboral, económico y político que permitió analizar el fenómeno estudiado desde diferentes aristas y ópticas. De esta forma, el análisis arrojó datos e información que no hubiera podido ser visibilizada si la investigación se hubiera abocado solo al campo de la educación.

Una etapa muy importante del proceso de generación del marco contextual fue el empleo de la herramienta de análisis de textos *MAXQDA* en su versión 18. Es cierto que desde el comienzo del seminario se delinearón las categorías tentativas que se emplearían para la construcción del marco contextual, sin embargo, el *software MAXQDA* facilitó la definición de las categorías y subcategorías que complementaron la estructura del apartado. El uso de este *software* permitió llevar un control más organizado de las lecturas, fue una herramienta auxiliar en la gestión de los textos.

Adicional al uso del *software MAXQDA* 18, fue necesario el empleo de la hoja de cálculo Excel en su versión 2016. Una vez extraída la información requerida con *MAXQDA*, la información fue exportada a una hoja de cálculo mediante un cuadro de doble entrada en el que la información fue organizada en función de los autores y las diferentes categorías. Esta estrategia fue de gran utilidad para llevar un control más metódico y minucioso de la información y de los documentos en general.

La redacción del marco teórico no fue de forma lineal. Cuando se encontraba información pertinente a la temática, relevante y con verdadera trascendencia se procedía a la redacción del documento en forma. Esto quiere decir que el documento final se estructuró y formó

conforme se revisaban las fuentes, mientras que para algunas personas es preferible primero buscar todas las fuentes que se emplearán, analizarlas y llevar a cabo la redacción como parte final del proceso. La dificultad de este estilo de redacción consistió en crear una redacción orgánica y fluida, lograr conectar cada párrafo de manera armónica. Sin embargo, La principal ventaja de esta forma de escribir fue el ahorro y optimización de tiempo valioso.

El apartado que requirió de un mayor esfuerzo intelectual fue la sección de interpretación. En esta parte del marco contextual fue necesario establecer relaciones entre los diferentes conceptos y categorías, fue un ejercicio complicado debido a que la relación entre categorías no fue siempre tan clara o evidente. En el caso particular de esta investigación, se logró hacer conexiones entre algunas categorías. Pese a esta dificultad, la interpretación es la parte del marco contextual que guarda mayor riqueza en términos de obtención de información.

Una etapa que demandó mucha paciencia fue la verificación de las referencias y citas bibliográficas. Una vez terminado el documento, fue necesario ir cotejando cada cita dentro del texto para verificar que tuviera su respectiva referencia al final del apartado. Podría parecer que está verificación carece de importancia en este momento, sin embargo, es un ejercicio pensado a futuro que tiene la finalidad de mantener organizado el trabajo de investigación.

El siguiente paso consistió en una revisión por tres personas. La primera revisión fue llevada a cabo por mí, en la primera lectura se encontraron detalles que no habían sido vistos durante la redacción, la segunda lectura permitió pulir el estilo y pequeños detalles de forma. La segunda persona que revisó el documento fue una compañera del doctorado que hizo observaciones muy precisas, atinadas y asertivas, se atendieron sus comentarios realizando las correcciones pertinentes y los ajustes necesarios. La tercera revisión corrió a cargo de la directora de tesis quien hizo precisiones de forma meticulosa de forma y fondo, una vez depurado los errores dio su visto bueno.

## CAPÍTULO VI

### ENFOQUE TEÓRICO

#### **6.1 La sociología de las profesiones y el estudio de la resistencia ante la educación continua profesionalizante**

El estudio de la resistencia del docente ante la educación continua profesionalizante requiere de una fundamentación teórica que permita explicar dicho fenómeno en un grupo profesional específico, como es el caso del docente de lenguas extranjeras. A este respecto, se recurre a la sociología de las profesiones ya que propone estudiar al individuo como parte de un grupo profesional, quien realiza una actividad profesional. El estudio desde esta perspectiva incluye los aspectos intersubjetivos, tales como, sentido, significado, intención, y rol profesional.

En el caso de esta investigación, la previa indagación teórica arrojó que la sociología de las profesiones ofrece posibilidades para el análisis objetivo de los grupos profesionales, así como el análisis de las interpretaciones subjetivas de sus integrantes. Muestra de ello son los estudios realizados sobre distintas profesiones respecto a los efectos de la relación del profesional con su profesión, tal es el caso de: médicos, abogados, arquitectos o enfermeras.

Por otra parte, a pesar de que existen estudios sobre el desarrollo docente en distintas áreas del campo educativo, hay pocos estudios que abordan de manera particular el fenómeno educativo de la educación continua relacionada con el desempeño y profesionalización del docente, en especial de quien realiza su actividad en el ámbito de una institución privada, debido a esto resulta interesante indagar a través de la sociología de las profesiones la forma en la que el docente de lenguas extranjeras, en especial de inglés, asume la educación continua profesionalizante.

En tal sentido, este capítulo se divide en los siguientes apartados y subapartados. En el primer apartado se presentan los antecedentes de la sociología de las profesiones, y el tema de las profesiones desde la perspectiva funcionalista, ya que este enfoque es el referente más próximo para el desarrollo de los estudios sobre las profesiones. El segundo

apartado, está dedicado al desarrollo de la sociología interaccionista de las profesiones y sus consecuentes subapartados que complementan la información, tales como, las consideraciones para el estudio de las realidades profesionales. Los objetos de análisis interaccionista para el trabajo empírico del estudio de las profesiones.

En el tercer apartado, se presentan los conceptos del enfoque interaccionista en la sociología de las profesiones: licencia y mandato, carrera, segmentos profesionales, mundos sociales y orden negociado. El cuarto apartado está dedicado a las reflexiones sobre profesión y persona realizadas, particularmente por Everett Hughes. Finalmente, en el quinto apartado, se analizan las ventajas que ofrece el enfoque interaccionista de la sociología de las profesiones para el estudio de la resistencia docente ante la educación continua profesionalizante.

## **6.2 Antecedentes de la sociología de las profesiones**

A partir de los años sesenta se hace necesario el análisis de las profesiones, desde entonces, los autores que se han ocupado de esta tarea se han centrado en tres perspectivas distintas. Revisando, por un lado, los enfoques teóricos que la sustentan (Friedson, 2001). Por otro, quienes discuten el concepto de profesión (Bourdieu y Wacquant, 1992). Otros más se centran en la profesionalización (Collins, 1990). Estas diferencias se deben a que el desarrollo de las profesiones presenta patrones diferentes en el mundo. En Estados Unidos e Inglaterra, por ejemplo, las profesiones surgen debido a la demanda y competencia que impone el mercado, también a la exigencia en la calidad y atención por parte de los clientes. Además, el reconocimiento profesional en estos países se da, por la actividad política de los profesionales para ser certificados socialmente, y otra la otorgan los poderes públicos.

Mientras que en Europa los profesionales como los arquitectos, ingenieros, abogados, médicos, y otras profesiones, se desarrollan a partir del reconocimiento que les otorga el Estado, el cual tiene la función de emplearlos como parte del servicio civil. Por lo tanto, la diferencia geográfica influye en el origen y desarrollo de las profesiones lo que tiene consecuencias en la transformación de cada profesión. Así, Friedson (1986) construye un modelo teórico del profesionalismo, que surge en Estados Unidos, cuyo eje es el control del trabajo y se clasifica en: el control del trabajo que ejercen los directivos de la empresa o institución. El control del trabajo que ejercen los consumidores. El control del trabajo de los

mismos trabajadores, es decir, los trabajadores son responsables de adquirir los conocimientos especializados, reconocidos y validados por organismos oficiales, tales como la institución educativa y el Estado.

De acuerdo con lo anterior, la sociología de las profesiones deriva de dos vertientes de pensamiento: una, que parte del positivismo funcionalista de Parsons (1977). La otra, proviene del interaccionismo de la escuela de Chicago (Hugues, 2019).

### **6.3 Las profesiones desde la visión de Émile Durkheim**

Sociólogo Francés conocido por sus estudios acerca de la división del trabajo de la que sostienen que es una característica propia de sociedades superiores. Los conceptos en los cuales se basa dicha premisa son: solidaridad mecánica, solidaridad orgánica, derecho restrictivo y derecho restitutivo.

La solidaridad mecánica se produce en sociedades sencillas y poco complejas en las cuales las funciones suelen ser idénticas para todos los individuos independientemente de su condición social. Esta característica hace referencia a los lazos de cooperación y colaboración que se dan entre las personas para el cumplimiento de un objetivo específico que no exige capacidades especiales. Ejemplo de esto son las actividades laborales que realizaban las personas en las sociedades antiguas, que se caracterizaban por la nula diferenciación ocupacional y distinción de roles. Además, las actividades laborales eran heredadas a hijo y nietos, por esta razón la solidaridad mecánica se interiorizó como un sentimiento de comunidad (Duque, 2013).

En cuanto al concepto de solidaridad orgánica Durkheim (2015) hace alusión a sociedades en las que existe una marcada división del trabajo. En este tipo de sociedades existe la especialización de las actividades pues hay personas que desarrollan habilidades específicas para realizar distintas tareas y conocimientos que genera la interdependencia de los individuos. Según este autor, la solidaridad orgánica es pautada por instituciones u organizaciones que la misma comunidad establece, siendo el Estado el que determina cual institución normará la actividad ocupacional (Duque, 2013).

En relación con el derecho restrictivo, tiene la función de castigarlas faltas que comete la persona al realizar las funciones de su competencia, la finalidad es que dicho castigo sirva de ejemplo para que otros no cometan la misma u otras faltas, esta práctica. Conviene

destacar que esta práctica se relaciona con la solidaridad mecánica (Durkheim, 2015). Por su parte, el derecho restitutivo rehabilita al trabajador, es decir, si la persona comete una falta, tiene la oportunidad de reestablecer el estado original de las cosas, esta práctica se relaciona con la solidaridad orgánica.

Otro concepto que acompaña al estudio de las profesiones es el de hecho social, el cual debe ser entendido como “todo comportamiento o idea presente en un grupo social, sea respetado o no, y sea compartido o no, se trata de cosas cuya naturaleza, por flexible y maleable que sea, no podemos, pese a todo, modificar a voluntad” (Durkheim, 2015, p.9). Los hechos sociales refieren los modos de actuar, sentir y pensar externos al sujeto, debido a esto, los hechos sociales son descritos como imperativos y coercitivos, impuestos socialmente a los individuos. Por lo tanto, dice este autor, los hechos sociales son de orden colectivo ya que son inherentes a la cultura de una sociedad, así mismo son también coercitivos, debido a que son impuestos. De acuerdo con todo lo anterior, Durkheim (2015) sostiene que las profesiones son hechos sociales en vista de que, quien se define como profesional comparte un conjunto de códigos de orden ético, moral, metodológico y de conducta que fueron establecidos con anterioridad.

#### **6.4 El funcionalismo estructuralista de Talcott Parsons**

El concepto principal de este autor es el de acto unidad el cual clasifica en cuatro categorías. La primera categoría refiere a la presencia de un actor entendido como un agente social que refiere a la persona o individuo. La segunda categoría describe la finalidad o estado que orienta la acción que se realiza. La tercera y cuarta categoría especifican la situación, que puede ser una condición no controladas o una situación controlada. Las condiciones no controladas requieren de medios como las normas y valores para auxiliar al actor social con el fin de alcanzar el objetivo propuesto. Mientras que las situaciones controladas son el logro del actor social. En este mismo orden de ideas el carácter del voluntarismo adquiere relevancia en tanto se entiende como la forma que tienen el actor social para tomar decisiones ante diversas situaciones sociales es las que está inserto. La idea de voluntarismo supone la intervención de mente, conciencia de los individuos que llevan a cabo elecciones a lo largo de su existencia (Girola, 2010). Así mismo, Parsons (1993) emplea el término *verstehen* el cual refiere a es la necesidad de analizar la acción desde una perspectiva subjetiva cuyas dimensiones son: conductual, de personalidad, dimensión social y cultural. La dimensión social fue la más estudiada por Parsons, sin embargo,

siempre coincidió en que todas las dimensiones ayudan a entender, en su totalidad, la acción social (Lutz, 2010). Cada dimensión puede estudiarse y entenderse por sí misma, no obstante, se pueden articular como un sistema para la comprensión de la realidad de forma ordenada y jerarquizada mediante la relación que establece el individuo con los elementos que la componen, así cada dimensión provee al individuo de información sobre los diferentes aspectos de la realidad de acuerdo con la acción social que realiza.

En lo referente a la dimensión de personalidad Parsons (1993) analiza las motivaciones, fines, deseos e intenciones del actor desde su rol individual. Desde esta lógica es posible estudiar los impulsos que movilizan al individuo, sin embargo, demarca cierta distancia cuando enuncia que este campo debe ser estudiado por los psicólogos. Así mismo, adjudica a la sociología el estudio de la dimensión social para la comprensión de la acción, y delega el estudio de la dimensión cultural a los antropólogos.

Empero, Parsons (1993) explica la existencia de una mirada cronológica y una mirada jerárquica respecto a los distintos sistemas. Desde la mirada cronológica el individuo es primero un cuerpo físico, un ser biológico que posteriormente desarrolla un sistema de personalidad. Después crea un entramado de relaciones sociales con la familia y demás círculos en los que se encuentra inserto, en estos círculos internaliza elementos culturales (Girola, 2010).

Se observa que existe una contradicción en la perspectiva de Parsons ya que inicialmente da importancia al sistema social y posteriormente, el sistema cultural, en el ordenamiento jerárquico que propone, ocupa el primer lugar. En tal sentido, la cultura se funde con el mundo de lo simbólico creado por los individuos a través del sistema cultural el cual se constituye por cosas y hechos que permean al individuo por medio de las representaciones, sentido común, lenguaje, religión, símbolos y conciencia colectiva que mantienen el orden y la dinámica de la sociedad.

Como se mencionó con anterioridad, para Parsons la sociedad es un sistema, el cual se estructura a través de cuatro prerrequisitos que lo hacen funcionar. Así los integrantes de una sociedad, como la de los profesionales, debe tener capacidad de adaptación; ajustarse a su contexto; establecer metas en conjunto; integrarse y adaptar sus motivaciones constantemente (Lutz, 2010).



Sin perder de vista la perspectiva cultural, Parsons (1993) pone énfasis en el papel que juega las ideologías, entendidas como un sistema de creencias que rigen las actuaciones de los individuos las cuales no son bien vistas debido a la postura conservadurista que muestran, dado que no permite la adaptación de los individuos y de los grupos a nuevas circunstancias que surgen del medio ambiente, recordando que la adaptación es un elemento importante para el funcionamiento de los sistemas y grupos sociales.

La satisfacción y cumplimiento de los prerrequisitos citados se da a través de estructuras y procesos. Las estructuras se dividen en cuatro grupos: roles, colectividades, normas y valores (González Oquendo, 2003). Los roles son la función y pertenencia dentro de un grupo determinado. Las colectividades son grupos de personas que se forman en torno a valores, ideas, ideologías y nociones de sentido común. El concepto de norma se entiende como las reglas asumidas como patrones de comportamiento, las normas son dictaminadas por una autoridad competente y además encauzan la acción señalando lo que es posible hacer y lo que no es posible hacer, se puede decir que son modelos de comportamiento a seguir de manera obligada. Finalmente, los valores son orientaciones deseables que no responden a una imposición como lo son las normas.

Es necesario recalcar que, desde la teoría parsoniana, una norma tiene que ser probada para que sea exitosa, es decir en la medida en que el actor la asume y acepta se prueba su funcionalidad, de lo contrario debe ser cambiada (González Oquendo, 2003). Existen dos procesos por los cuales los roles, las normas, los valores y las colectividades comienzan a formar parte del sistema de personalidad, esos dos procesos son el de institucionalización y el de socialización.

Se dice que algo es institucionalizado, cuando es aceptado y es percibido como algo que se repite asiduamente. Por su parte, la sociabilización es un proceso de transferencia que se da de generación en generación, una transferencia de ciertos conocimientos que guardan relación con el mundo de lo simbólico. Este proceso de sociabilización tiene dos momentos, el primero es la sociabilización primaria que se da en el núcleo de la familia y la socialización secundaria que se gesta en el espacio de la escuela (González Oquendo, 2003).

Las estructuras y procesos establecidos por Parsons tienen consecuencias en la vida social, algunas son objetivas, es decir, son susceptibles de observación, y se conocen como

manifiestas o latentes (González Oquendo, 2003). Para Parsons, existen tres tipos de consecuencias: las consecuencias funcionales, las consecuencias disfuncionales y las consecuencias eufuncionales. Se dice que son funcionales cuando contribuyen al mantenimiento del sistema, son disfuncionales cuando atentan contra el mantenimiento del sistema y son eufuncionales cuando ni contribuyen ni atentan contra la estabilidad del sistema.

Se mencionó en un apartado previo que Parsons hizo una distinción en cuanto a las consecuencias objetivas, sin embargo, también consideró las denominadas consecuencias subjetivas (González Oquendo, 2003). Estas consecuencias subjetivas pueden ser clasificadas en deseadas y no deseadas. Estas consecuencias tienen un ideal el cual consiste en mantener un equilibrio, homeostasis si se emplea la terminología de la teoría general de los sistemas. Cuando los prerrequisitos funcionales no se cumplen o no son alcanzados, el sistema social muere.

A Parsons, generalmente se le considera el fundador del campo de la sociología de las profesiones, él explicita que las profesiones conllevan “una técnica intelectual especializada, adquirida a través de una formación prolongada y formalizada que permita rendir un servicio eficaz a la comunidad. Es la unidad de estos elementos que asegura la responsabilidad de los profesionales y su reconocimiento por el público” (p.52). Parsons (1993) articuló una serie de criterios para las profesiones que también podrían describirse como estándares de profesionalismo, ya que la idea básica era ser neutral e imparcial e independiente de quién era el cliente. Todas las concepciones de la teoría de la acción son aplicables al campo de las profesiones, desde el concepto de la acción social hasta los conceptos de prerrequisitos funcionales.

## **6.5 Alexander Carr-Saunders y Wilson**

Estos autores ingleses centraron su atención en dos grupos profesionales que fueron representativos y se volvieron referencias incuestionables (Real, 2002). Estos grupos son el grupo de las profesiones médicas y las profesiones jurídicas. Estos autores justifican esta decisión señalando que este par de actividades profesionales fueron las primeras profesiones no teológicas creadas en la universidad medieval.

Alexander Carr-Saunders y Wilson cimentan las bases y los primeros intentos de establecer de manera formal la noción de profesionalismo entendido como parámetro y modelo que

regula y que es moralmente deseable. Alexander Carr-Saunders y Wilson (1933) aclaran que para elevar al rango de profesión a cierta actividad laboral debe ser alcanzados y cubiertos tres parámetros fundamentales, el primero es que una profesión involucra una técnica intelectual especializada, la segunda remite a que se aprende a través de un proceso de educación formal y la última guarda relación con la posibilidad de brindar un servicio de calidad a la comunidad.

El discurso funcionalista de Alexander Carr-Saunders y Wilson cobra una importancia particular cuando refieren que las profesiones no pueden ser únicamente asumidas como actividades generadoras de bienes económicos, sino que el sentido de la profesión se sedimenta en un bien mayor (Real, 2002). Los autores creen firmemente en que una forma de aumentar la justicia social es facilitar el acceso al mundo de las profesiones a mayor cantidad de personas. Ellos afirman que las asociaciones profesionales contribuyen de manera significativa con estabilidad social. El rol que juegan las profesiones posee un peso igual o mayor al que tiene la familia, la iglesia o la universidad.

Una vez analizadas las ideas y fundamentos del funcionalismo clásico y del estructural funcionalismo, es posible suponer que hay actividades que pueden convertirse en profesiones y referirse a los conocimientos teóricos, y otras que no pueden, además, el estudio de la profesión se da únicamente en el núcleo de un pensamiento objetivista que no considera la perspectiva personal del individuo, así como el entramado de relaciones que genera con otros individuos. Esta es una posición típicamente funcionalista que será discutida y cuestionada por la sociología interaccionista de los grupos profesionales. En el siguiente apartado la teoría interaccionista de las profesiones será descrita detalladamente.

## **6.6 Las profesiones desde la perspectiva funcionalista**

La visión de Parsons corresponde a un modelo idealizado según el cual los profesionales son aquellos individuos con una formación educativa larga y que aplican un saber raro para resolver los problemas sociales. En consecuencia, los profesionales mantienen un ideal de servicio por motivos altruistas y cumplen una función de integración social. Desde esta perspectiva se distinguen tres características principales: A) las profesiones tienen una ciencia aplicada, es decir, un saber práctico que articula el saber teórico, producto de una formación larga, que se aplica en el contexto en el que se efectúa la práctica profesional. B) Las profesiones tienen una competencia específica o especificidad funcional. Esto es, el

profesional tiene conocimientos especializados que le otorgan autoridad y dominio sobre la actividad específica que realiza. C) El doble interés profesional, por un lado, una actitud de desapego, es decir, debe existir una actitud neutral afectiva hacia quien recibe sus servicios, pero también un interés empático por el cliente y su atención incondicional.

Por su parte Willensky (1964) reconstruye el itinerario que sigue la conformación de las profesiones. Este itinerario surge porque el estatus profesional, es el estado final que adquiere una profesión, en consecuencia, esta condición hace que la profesión sea un hecho establecido. Para él adquiere importancia la *expertise* ya que es el primer proceso de consolidación de una profesión. El segundo paso, es la fundación de la primera escuela vocacional, después la primera facultad, seguida de la primera ley que regirá a la profesión, la primera asociación, las concesiones de licencias por parte del Estado, y el primer código de ética. Aunque Willensky teorizara acerca de un proceso general de profesionalización, será Theodore Caplow (1958) quien profundice en la teoría de la profesionalización.

Caplow, parte de una idea general más estricta, clasifica por etapas el proceso de profesionalización. Este proceso inicia con la organización de un grupo que realiza determinada actividad, es decir, se conforma en asociaciones profesionales regidas por reglas específicas que sirven para excluir a la persona incompetente. En segundo lugar, quienes practican una actividad cambian el nombre para afirmar su primacía, lo cual restringe el acceso y adquiere limitaciones de práctica mediante la legislación. En tercer lugar, implementan un código ético para afirmar su utilidad social y al mismo tiempo regular la incompetencia para reducir la competencia interna. En cuarto lugar, recurren a la agitación política para obtener el reconocimiento legal y penalizar a quienes realizan el trabajo sin permiso de su jurisdicción, es decir, atendiendo a los procesos de acreditación y control, como son la obtención del título profesional y el permiso del Estado para llevar a cabo el ejercicio profesional. Convirtiendo en acción criminal el trabajo que no es autorizado por estos medios. El modelo Caplow se basa en las historias de periodistas, sepultureros, chatarreros, y técnicos del laboratorio.

Los autores mencionados, y otros más: Larson, Carr Saunders, Wilson, Marshall (Hualde, 2000) introducen los temas que serán recurrentes entre los estudiosos de las profesiones. El tema de la evolución de la profesionalización, en palabras de Hualde. “¿es una evolución general o es diferente para cada profesión? Si es diferente ¿debe analizarse según el

contenido de la profesión, según sus formas de organización o según sus funciones?” (Hualde, 2000, p. 268). Sin embargo, es Abbott (1988) quien se ubica en la perspectiva interaccionista, clasifica las profesiones a través de tres criterios: la versión funcional, estructuralista y escuela de monopolio, que se desarrollaran más adelante.

### **6.7 Las profesiones desde la perspectiva interaccionista**

La tendencia profesional en sociedades altamente industrializadas y urbanas es un fenómeno que desemboca en una gran diversidad de especializaciones, representa una mayor fuerza laboral, influye en la actitud profesional y en el estado de ánimo de las personas. Estos elementos están presentes independientemente de las ideologías y los sistemas políticos. Por esta razón, el análisis de las profesiones que se realiza desde esta perspectiva se centra en las relaciones sociales que se establecen a partir de la práctica profesional que se desarrolla. En primer lugar, se analiza la relación con el cliente o quien recibe el servicio, ya que debe confiar en el juicio y habilidad del profesional, contarle todos los secretos relacionados con la atención que recibirá. A cambio el profesional pide protección contra cualquier consecuencia desafortunada que tengan sus acciones profesionales. Por lo tanto, el profesionista y su gremio harán que sea muy difícil que la profesión sea atacada por cualquiera que esté fuera de ésta, sólo el profesionista puede decir cuándo su colega comete un error (Hughes, 2019).

En segundo lugar, el análisis respecto al tipo de relación que establece la profesión con la sociedad. Esto es, cada profesión considera que tiene el *corpus* de conocimiento apropiado para establecer los términos en los que se debe pensar algún aspecto de la sociedad, la vida o la naturaleza. En consecuencia, se considera a sí misma que puede definir las líneas generales o detalles de las políticas públicas que le conciernen. Los abogados, por ejemplo, dan consejos a los clientes y defienden sus casos, también desarrollan una filosofía del derecho, de su naturaleza y sus funciones para definir cuál es la manera más adecuada de administrar la justicia. Otro caso son los médicos, quienes consideran que es prerrogativa exclusiva definir la naturaleza de la enfermedad, de la salud, determinar cómo se deben distribuir y pagar los servicios que prestan. En el caso de los trabajadores sociales se preocupan por la legislación social (Becker, Geer, Hughes y Strauss, 1992).

En tercer lugar, el análisis de la interacción social que establecen los integrantes de cada gremio profesional, es decir, las características, consolidación y demandas colectivas de

una profesión dependen de la estrecha solidaridad para que sus miembros se constituyan en un grupo con un ethos propio. A su vez implica un compromiso profundo y de por vida. Por ejemplo, una persona que abandona una profesión, cuando ha sido debidamente capacitada, entrenada y se ha licenciado, se convierte en alguien que reniega, menosprecia la profesión y a sus colegas. Por lo tanto, la interacción entre colegas genera el sentido de la profesión altamente valorada, lo cual es permeado a la sociedad creando mitos sobre los secretos de acreditación y pertenencia a esta (Becker, Geer, Hughes y Strauss, 1992).

En cuarto lugar, el análisis de la transformación de una ocupación a profesión y el consecuente cambio de sus integrantes. Cuando las ocupaciones alcanzan la cima de las calificaciones en relación con los conocimientos y el prestigio, adquieren el estatus de profesión. Muchas ocupaciones, nuevas o antiguas, se esfuerzan para cambiar su forma de trabajo, sus relaciones con los clientes y el público, así como la imagen que tienen de sí mismas para transformarse en profesión. Algunas ocupaciones se transforman por el desarrollo científico y tecnológico. Las personas que procesan análisis de datos por computadora son ejemplo de lo anterior. En medicina, las especialidades y subespecialidades deben su profesionalización a la invención de algún instrumento o descubrimiento biológico. En la actualidad, la relación entre los grandes cambios tecnológicos, organizativos y las nuevas demandas sociales que se generan, producen nuevas ocupaciones que demandan el reconocimiento profesional

Los cursos y seminarios titulados “Profesiones, ocupaciones o sociología de las profesiones” —que he estado impartiendo durante más de veinticinco años— atraen invariablemente, a muchas personas. La mayoría de las veces, quieren escribir un documento para demostrar que alguna ocupación, la suya, se ha convertido o está a punto de convertirse en una verdadera profesión: bibliotecarios, vendedores de seguros, enfermeras, personal de relaciones públicas, secretarias, oficiales de libertad condicional, hombres de personal, directores de orientación vocacional, gerentes de la ciudad, administradores de hospitales e incluso médicos de salud pública han estado entre ellos (Hughes, 2019, p. 156).

En quinto lugar, análisis de las tensiones entre la teoría y la práctica. En las profesiones existe una división de la actividad que realizan sus agremiados, de un lado se encuentra con los que desarrollan los sustentos teóricos y por otro quienes se dedican al desarrollo

práctico de la profesión. En ocasiones se presentan conflictos, ya que las escuelas formadoras de profesionales pueden ser acusadas de ser demasiado académicas. Mientras los académicos acusan a los otros profesionales de no ser lo suficientemente intelectuales. Así, un médico puede dedicarse más a la investigación, un abogado se preocupa más por el derecho comparado, o un trabajador social se puede preocupar más por las raíces del comportamiento humano (Abbott, 1988).

En sexto lugar, la sociología de las profesiones analiza la transición de las profesiones. Estos movimientos se deben principalmente al interés por el cambio de estatus, más independencia, más reconocimiento, un puesto más alto. También responden a la distinción entre los que están dentro de la profesión y los que están fuera. De igual modo se busca una mayor autonomía en la elección de colegas y futuros sucesores. Ejemplo de un proceso de transición es la inclusión del estudio de una profesión en las universidades, sea en programas de pregrado, lo cual significa que la ocupación transita hacia conocimientos que garantizan su especialización en la teoría y la práctica. Otro proceso de transición son los estudios de maestría para demostrar que existe una adecuada calificación profesional. En ocasiones este tipo de estudios se utilizan como medios para pertenecer a una elite profesional o administrativa. También el doctorado o algún tipo de estudio que lo sustituya se utiliza como calificación para ocupar puestos docentes y administrativos de alto rango en, agencias profesionales, escuelas o instituciones públicas (Dubar, Tripier y Boussard, 2015).

En conclusión, el análisis de las profesiones desde la sociología interaccionista de las profesiones permite observar aspectos sobre cómo las personas involucradas en las distintas profesiones y ocupaciones pueden ganarse la vida haciendo determinada actividad. Cómo se convierten en gremios profesionales preocupados por problemas de práctica, empleo, licencias y la distribución de sus servicios.

Cuáles son los motivos para que una persona decida qué estudiar o a que ocupación dedicarse, así, esta perspectiva toma en cuenta distintos referentes, la aptitud académica, la ambición, los medios y los fines para alcanzar el objetivo educativo o laboral. Además, toma en cuenta el entorno social inicialmente la familia, la clase a que pertenece, la influencia docente, la inversión en personas con talento por parte del Gobierno, la industria o fundaciones. También, analiza los problemas que surge durante la práctica profesional, tales como, encontrar una clientela, las relaciones entre colegas y en qué grado se dan. La

libertad y obligaciones profesionales, problemas de autoridad, ya que, en la medida que las profesiones se vuelven más organizadas, las instituciones contratantes se vuelven más profesionalizadas.

## **6.8 Sociología interaccionista de las profesiones**

En esta investigación, se designa sociología interaccionista de las profesiones a la perspectiva implementada por los sociólogos de la escuela de Chicago, especialmente por Everett Hughes, George Simmel y Robert Park. Además de quienes continuaron con este tipo de trabajos, Howard Becker, Anselm Strauss, Blanche Geer (1992). En este apartado se presentan, en primer lugar, algunos principios y conceptos básicos que justifican la especificidad de un enfoque interaccionista de las realidades profesionales. En segundo lugar, la explicación del significado y usos de seis conceptos de la sociología de las profesiones: licencia, mandato o misión, carrera, segmentos profesionales, mundos sociales y orden negociado.

### **6.8.1 Consideraciones para el estudio de las realidades profesionales.**

El mundo del trabajo está constituido por la gran industria, visto así ofrece más prestigio a la sociedad, en consecuencia, si el estudio se basa en términos convencionales, se aprecia y muestra una imagen estereotipada de las profesiones, de los grupos profesionales, de sus integrantes, cayendo en disimulo de lo que representa un profesional. El disimulo, de acuerdo con Hughes (2019) evoca la actitud que consiste en justificar el nombre de la ocupación que se realiza, el lugar que se tiene en esa ocupación, y la actividad que se realiza en esa ocupación. Además, se afirma por estereotipos, que es la manera en que la sociología funcionalista defiende la superioridad o el carácter excepcional de las profesiones. Por lo que propone, informar sobre los procesos reales que llevan a una persona a hacer negocios, describir las prácticas profesionales y el logro diario de las personas.

Esto es, las personas realizan una actividad que describen como una profesión que tiene características tales como una actividad noble, prestigiosa y desinteresada, según las normas que el grupo profesional ha creado para mantener el equilibrio al interior de éste. Sin embargo, “la investigación en este campo no habrá tenido éxito hasta que hayamos encontrado un punto de vista y conceptos que nos permitan hacer comparaciones entre un



comerciante de chatarra y un profesor, sin querer menospreciar a uno o tratar al otro con condescendencia” (Hughes, 20019, p. 80).

La propuesta de análisis ante esta situación es el enfoque dual definido por los términos de biografía laboral y la interacción social que establece el profesional o la persona que tiene una ocupación. Con la finalidad de encontrar procesos, prácticas y problemas comunes, en todas las actividades de trabajo. Este enfoque se orienta al análisis de procesos subjetivamente significativos que generan la dinámica de relaciones. Así la profesión u ocupación de una persona es uno de los componentes más importantes del ser, lo cual se convierte en un objeto de estudio de la postura interaccionista, pues las profesiones y empleos son formas de realización personal, por lo cual, la actividad profesional de cualquiera debe ser estudiada como un proceso biográfico.

La razón de por qué sería así, se debe a que la persona está mejor situada para describir y analizar su trabajo, ya que parte de una trayectoria, del ciclo de vida que hace posible comprender cómo inicia y termina haciendo lo que hace, es un punto de vista que implica la comprensión de la subjetividad biográfica de las personas. Las evocaciones Hughes las denomina el drama social del trabajo. El drama social del trabajo es la ubicación de la actividad profesional en una dinámica temporal, en una vida laboral que incluye, la entrada en el empleo, el curso de la actividad, puntos de inflexión como, anticipaciones, éxitos y fracasos. Siendo así, nadie mejor que la persona para hacerlo.

En cuanto al análisis de la profesión desde la mirada interaccionista se debe a que el punto de vista biográfico resulta insuficiente para estudiar el campo profesional y las acciones que lleva a cabo un grupo de trabajo, para que se valore el trabajo bien hecho, controlar su territorio y preservar la competencia profesional. Por esta razón, se debe articular la información biográfica con la que ofrecen otros, esta relación interactiva se produce por el grupo de pares lo que a su vez crea el orden social interno de la profesión (Hughes, 2019) es decir, la búsqueda de autonomía y autoorganización, que es común en el mundo profesional. Este orden social, también está presente en los grupos ocupacionales que buscan protegerse del control, dominación o dependencia.

### **6.8.2 Objetos de análisis interaccionistas para el trabajo empírico del estudio de las profesiones**

Los objetos de análisis emergen de los estudios realizados por Howard s. Becker, Blanche Geer, Everett C. Hughes y Anselm I. Strauss (1992) los cuales se han sistematizado de la

siguiente manera:

1. Los grupos ocupacionales son objeto de análisis, en tanto encierran procesos de interacción que experimentan los miembros de la misma actividad laboral, tales como la autoorganización, defensa de su autonomía, territorio y protección de la competencia.
2. La vida profesional es objeto de estudio, ya que se trata de una trayectoria biográfica que constituye el ser profesional, ocupacional o el ser trabajador, a lo largo del ciclo de vida. Abarca desde la entrada a la actividad profesional, ocupacional o laboral, hasta el momento de la jubilación, transita por todos los puntos de inflexión de la vida: éxitos, fracasos, cambios de empleo, estudios, nuevos empleos, desarrollo profesional, por mencionar algunos.
3. Los procesos biográficos y los mecanismos de interacción, de igual modo son objeto de estudio, pues están en una relación de interdependencia, esto es, la dinámica de un grupo profesional depende de la trayectoria profesional de sus miembros, quienes están influenciados por las interacciones sociales entre los integrantes del grupo, las escuelas formadoras, el entorno laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la sociedad, la cual influye en el reconocimiento del prestigio de la profesión.
4. Los grupos ocupacionales, también son objeto de estudio pues buscan ser reconocidos por sus integrantes. En este sentido, desarrollan una retórica profesional que se orienta a la búsqueda de protección legal. Algunos lo hacen mejor que otros debido a su posición en la división ética del trabajo y su capacidad para fusionarse, pero todos aspiran a obtener un estado de protección.
5. Las realidades profesionales al ser objeto de estudio se puede mostrar cómo una profesión sobrevive, lucha y muta para resistir la presión de los avances científicos y tecnológicos (Dubar, Tripier, y Boussard, 2015). En consecuencia, las profesiones crean formas de socialización que implican una nueva sociabilidad entre sus integrantes, caracterizada por ser interactiva e internalizada, voluntaria y emergente.
6. Los grupos profesionales al ser objeto de estudio, se trabaja con actitudes, comportamientos y siguen normas por decisión mutua, lo que constituye el espíritu colectivo de un grupo. Este orden surge de las interacciones y se reproduce por internalización. Es

decir, se alimentan un tipo de acciones recíprocas para la autoconservación del grupo, aún después de que sus fundadores hayan desaparecido.

### 6.8.3 Conceptos del enfoque interaccionista en la sociología de las profesiones

Licencia y mandato, Carrera, Segmentos profesionales, Mundos sociales y Orden negociado, son los principales conceptos que emergen de los trabajos sobre profesiones, ocupaciones y grupos profesionales, realizados en el siglo pasado, algunos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Estudios sobre profesiones, ocupaciones y grupos profesionales

<b>Año</b>	<b>Autor</b>	<b>Estudio</b>	<b>Resumen</b>
1932	Taxi Dance Halls (Taxi: El salón de baile)	Paul Cressey	Lugares donde las jóvenes invitan a bailar a mujeres que, a cambio de su compañía, les dan un boleto de diez centavos, del que la bailarina se queda con la mitad y le da el resto a un contador.  La regla de estos lugares es que la niña acepte a cualquier cliente y le haga compañía, en la sala de baile, siempre que él lo quiere y él le da las entradas. Su obligación es así comparable a la de los taxis.
1937	The Professional thief by a Professional thief (El ladrón profesional por un ladrón profesional)	Robert E. Park	El arte del ladrón profesional es robar objetos sin ser descubierto, lo que requiere coraje y destreza que solo se pueden adquirir después de un largo aprendizaje.
1958	The making of a Doctor (Haciendo un doctor)	Everett Hughes	Su punto de partida es la existencia de una cultura médica que no solo no está hecha primero

			de conocimiento científico y técnico, sino también de una concepción de enfermedad y salud inseparable de una filosofía de básica de la naturaleza.
1962	The <i>Jazz</i> . Repertoire in Action (El <i>jazz</i> en acción)	Howard Becker	No es suficiente para el músico saber cómo descifrar notas o usar su instrumento técnicamente para convertirse en músico. También debe entrar en un mundo, aprender su idioma.

Elaboración propia, con base en Dubar, Tripier, y Boussard (2015).

#### 6.8.3.1 Licencia y mandato

La licencia es la autorización para realizar determinada actividad, por mandato se entiende la misión u obligación de realizarla. Este concepto parte de la división moral del trabajo (Hughes, 2019) que, desde el enfoque interaccionista significa que cualquier trabajo, ocupación o profesión reclama la realización exclusiva de actividades que otros no podrán ejercer, reclamando la misión, a fin de determinar cuál debe ser la conducta específica de los integrantes del grupo profesional relacionadas con las áreas de su trabajo. Por lo tanto, cualquier colectivo que ejerza una profesión, ocupación o trabajo, contribuye a estabilizar el territorio ante aquellos que tienen el poder de dar una autorización específica para limitar la competencia, así que, cuando un grupo tiene éxito, se convierte, al menos durante un tiempo, en una profesión.

Unas actividades lo logran más que otras, porque afectan situaciones y asuntos que la sociedad considera sagrados, manipulando el conocimiento, por ejemplo, sobre el nacimiento y la muerte, el crimen o la sexualidad, la enfermedad o desgracia. Así es como, abogados, policías, médicos, periodistas, científicos, maestros, diplomáticos tienen un estatus profesional u ocupacional por encima de otras actividades, debido a que la sociedad transfiere algunas de estas (Becker, Geer, Hughes y Strauss, 1992). Sin embargo, todas las ocupaciones, profesiones y trabajos, subjetivamente consideran que lo que hacen es importante y vital. Cada integrante del grupo, junto con sus compañeros, tiene argumentos del valor eminente de su actividad profesional como, el de estar licenciado lo que dará un

reconocimiento a su trabajo. También, la licencia y el mandato, en algún momento son objeto de conflictos, de luchas políticas entre grupos profesionales, que compiten por la protección y el mejoramiento de sus puestos de trabajo. Como resultado de estas luchas y cambios en la división del trabajo, los criterios para la autorización del ejercicio profesional evolucionan o se modifican constantemente, es el proceso regular de la configuración de las profesiones.

### **6.8.3.2 Carrera**

El concepto de carrera refiere al sentido del ciclo de vida laboral, en palabras de Hughes, es el viaje de una persona a través de su ciclo de vida laboral y aplica a todos. La carrera implica el hecho de que no todas las personas tienen una carrera establecida que les asegure su sobrevivencia, le de autoridad y prestigio. Para la mayoría de los trabajadores, sólo hay carreras informales que generalmente no están organizadas ni definidas conscientemente. Desde esta mirada adquiere importancia la dimensión biográfica de la carrera lo cual se traduce en trayectorias profesionales. Estas trayectorias estructuran y organizan los sistemas de actividad laboral y profesional de las personas.

De acuerdo con lo anterior, el análisis de las formas de cómo se construyen los flujos de empleo a través del estudio biográfico laboral, permitirá conocer las expectativas de carrera de las personas, así como reorientaciones, conversiones, redefiniciones y la evolución en las instituciones de trabajo. Por ejemplo, Hughes (2019) recurre al siguiente cuestionamiento: "¿Qué sucede con las diversas categorías de trabajadores después del punto de inflexión de la necesidad de renunciar a su trabajo principal?" ( p.180) lo cual es aplicable a distintas actividades, deportistas de alto nivel, actrices, maquinistas. Este análisis permite definir la carrera como una serie de alternativas condicionadas por la división del trabajo, y la condición evolutiva de la persona. Esta relación entre los flujos de trabajo, las trayectorias de los trabajadores y las inflexiones biográficas constituyen el objeto de análisis de la carrera.

### **6.8.3.3 Segmentos profesionales**

Entre las contribuciones más fructíferas de la perspectiva interaccionista sobre grupos profesionales, se encuentra las de Bucher y Strauss. Su punto de partida son los conflictos de intereses y cambios. Estos autores definen profesión como un conglomerado de segmentos en competencia y reestructuración continua. Esto es, una coalición contingente

de segmentos correspondientes a diferentes instituciones de trabajo: escuelas, facultades, fábricas, hospitales, consultorios médicos, talleres (Becker, Geer, Hughes y Strauss, 1992). En cada lugar en la que se lleve a cabo la práctica profesional, se desempeñará un puesto distinto, especialistas, investigadores, profesores, técnicos, jefes, administradores, pero siempre de la misma rama profesional. Por lo tanto, lo importante de esta perspectiva, es el estudio de la diversidad, divisiones y movimientos, que están inmersos en el mundo de las profesiones.

Cada nueva especialidad que surja en un campo de conocimiento busca argumentar su eficiencia, encontrar un lugar y distinguirse de los antiguos conocimientos. El resultado es que los procesos de segmentación están siempre en funcionamiento, en algunos casos conducen a la confrontación debido a las diferentes definiciones de las actividades de trabajo. Empero, cada segmento, siempre tiene su propia definición que lo constituye como el centro de su vida profesional. Estas definiciones están fuertemente estructuradas en el ser profesional de las personas. Los segmentos profesionales no son definiciones oficiales, o clasificaciones establecidas, responden a una construcción común de la situación y creencias compartidas sobre el significado subjetivo de la actividad profesional.

Ejemplo de lo anterior, son los psiquiatras (Becker, Geer, Hughes y Strauss, 1992). Los profesionales están divididos o segmentados, algunos plantean la interacción directa con sus pacientes, otros recomiendan la terapia física, mientras que otros más dirigen la acción de los anteriores. Lo que significa que cada segmento refiere a una técnica que se privilegia y que refiere, por un lado, a una concepción específica del funcionamiento psíquico, y por otro, a la forma de trabajar de las diferentes instituciones y medios de formación. Por lo tanto, el análisis de las profesiones, tomando como referencia la segmentación profesional, debe considerar los rasgos que parecen reunir a todos los miembros de un grupo profesional, como la confraternidad o el espíritu de cuerpo, pues los únicos y verdaderos compañeros y colegas son aquellos que pertenecen al mismo segmento.

Según Bucher y Strauss (1992) los segmentos profesionales son como un colegio invisible, que se hace visible mediante la organización de acciones colectivas orientadas, por ejemplo, para apropiarse de la presidencia de asociaciones o comités oficiales. Para ello, debe contar con voceros y medios de comunicación pública específicos. Pero tendrá que hacer alianzas, hacer compromisos, quizás renegocie sus fronteras con otros segmentos

para provocar una reestructuración profunda de todo el grupo profesional. Además, la competencia permanente entre segmentos no puede ser aislada de su contexto económico, social y político.

#### **6.8.3.4 Mundos sociales**

Becker y Strauss, describen el término de mundos sociales desde cuatro dimensiones (Becker, Geer, Hughes y Strauss, 1992). En primer lugar, son el conjunto de rutinas, hábitos y evidencias, que conforman el universo de respuestas recíprocas regularizadas. En segundo lugar, es un espacio donde hay algún tipo de organización. En tercer lugar, es un conjunto de códigos culturales que permiten una comunicación efectiva. Finalmente, es un potencial de creatividad, en la medida en que permite a quienes lo habitan inventar.

Sin embargo, el problema más delicado que plantea el uso de esta noción es que constituye al mismo tiempo una realidad lingüística, un universo de discurso, una forma de hablar y pensar específica de un pequeño grupo interactivo, y un conjunto de hechos palpables, sitios, objetos, tecnologías. Los cuales es muy difícil vincular empíricamente ya que estos fenómenos no pertenecen a los mismos métodos de investigación. Por esta razón se recurre, particularmente Strauss, a una teoría fundamentada de los mundos sociales, que sólo puede ser inductiva y supone una acumulación constante de datos.

#### **6.8.3.5 Orden negociado**

Antes de explorar el concepto de mundos sociales, Strauss (Becker, Geer, Hughes y Strauss, 1992) había propuesto encontrar un punto de vista común para todas las organizaciones que trabajan. El parte que la organización del trabajo puede concebirse como un orden negociado entre todos los organismos profesionales que lo componen. El argumento se desarrolla en dos niveles que están vinculados, por un lado, analiza el hospital y por extensión, cualquier organización que tenga una estructura similar, como una ubicación geográfica, un sitio donde se produce la confluencia de destinos colectivos, organizados en carreras profesionales, de médicos, enfermeras, etc., y de destinos individuales dedicados a diversas carreras de pacientes. Por otro lado, al encontrar que las funciones de los hospitales son múltiples y que las reglas formales son demasiado generales para permitir actuar sin ambigüedades, analiza el hospital como un espacio relacional, productor de reglas informales a través de una negociación permanente.

Estas reglas, deben ser descubiertas y reconstruidas sobre la base del análisis de campo. Encuentra que sólo son efectivas si se adaptan al universo cognitivo de cada persona a través de la negociación en la acción misma, casi nadie conoce todas las normas vigentes, se sabe aún menos a qué sanciones se aplican exactamente, a qué conciernen y qué sanciones suponen en el campo de acción. Por lo tanto, el elemento principal en el estudio de un hospital no es tanto su estructura oficial como las relaciones entre los diversos segmentos profesionales y sociales que desarrollan sus actividades, incluidos los pacientes y sus familias. La dinámica de estas relaciones produce órdenes negociados que son contingentes y están relacionadas con las configuraciones de los actores y la organización de tareas, lo que Strauss denomina arco de trabajo.

Su propósito es construir una estrategia de investigación mediante la movilización de un universo nocional y el aprendizaje conceptual a partir del estudio de grupos ocupacionales muy diversos. Se trata de comprender la dinámica de las relaciones entre individuos y grupos que enfrentan lo mismo, en las mismas instituciones. La noción de un orden negociado permite así vincular las lógicas profesionales con los mecanismos de la división del trabajo y las dinámicas organizacionales.

## **6.9 Trabajo en la Sociología de las Profesiones**

Otro término que se emplea recurrentemente en el campo del estudio de las profesiones es el concepto de trabajo. Este concepto tiene un largo recorrido histórico, cobrando multiplicidad de significados en función de los contextos analizados. Visto desde la tradición grecorromana, el trabajo significaba para los nobles sufrimiento y tortura. En el periodo medieval, el trabajo era asumido como una pena divina, ideas que no cambiaron hasta después de la revolución industrial. Abbagnano (2008) conviene que el trabajo se define como “la actividad dirigida a utilizar las cosas naturales o a modificar el ambiente con el fin de satisfacer las necesidades humanas” (p.1045).

Complementando esta idea, Friedmann (1997) opina que el trabajo es un rasgo específico de la especie humana siendo una condición de toda vida humana en sociedad, agregan que el trabajo es el empleo que el hombre hace de sus fuerzas físicas y morales para la producción de riquezas o de servicios distinguiéndose esencialmente por sus fines, su utilidad y por el valor de los productos que crea.



Naville (1997) considera que el trabajo es un fenómeno decisivo en el ascenso del hombre por encima de la animalidad, “desde el punto social, en el despertar y la dinámica de las civilizaciones; desde el punto de vista del individual, el grado de realización de cada uno y el balance de su destino particular” (p. 17). Desde esta perspectiva, el trabajo tiene implicaciones de orden social y orden individual, crecimiento, desarrollo evolución en ambos aspectos.

Una perspectiva más interesante es la que propone Whyte (1955) considerando el trabajo como un acto social. El aspecto social del trabajo integra un alto nivel de complejidad comprendiendo relaciones interpersonales que se gestan en las actividades laborales, relaciones humanas que se dan entre grupos de individuos que poseen como común denominador un objetivo laboral. Además, es necesaria esta asunción del hombre como “animal social y esencialmente ocupado por el trabajo que no puede expresarse en y desarrollarse sino en la colectividad donde ejerce su actividad profesional” (p. 25).

En otra línea de pensamiento, De la Garza (2006) hace una descripción marxista del trabajo en la que refiere que el “trabajo humano, comparado con el de los animales, existe dos veces: una idealmente, como proyecto mental del que trabaja, y otra como actividad concreta como actividad concreta no puede reducirse a las operaciones físicas; siempre incluye subjetividad en diferentes formas” (p. 22).

#### **6.10 Profesión y persona: Hughes**

La propuesta para el estudio de las profesiones de Everett Hughes (2019) se centra en el análisis de la relación de la profesión y la persona. Una característica que toma en cuenta para su análisis es el prestigio. Su punto de partida es que la sociedad cultiva una ideología de la ambición, la cual se refleja en la decisión de capacitarse para realizar un trabajo que tiene más prestigio que otro, o del que hicieron sus padres. El derecho a la escolarización permite adquirir las competencias necesarias para realizar determinada actividad profesional, en consecuencia, la profesión es una de las cosas por la que es juzgada una persona y una de las cosas más significativas por las que se juzga a sí misma.

Otra característica que este autor toma en cuenta para el análisis es la relación existente entre profesión y prestigio. Al respecto menciona que el nombre de la profesión es la combinación de una tarjeta de presentación y el precio. En una conversación informal, por ejemplo, cuando se pregunta a una persona qué hace, responde: “trabajo en ventas, no

responde, vendo sartenes” (Hughes, 2019, p. 74). Cada persona elige la manera más favorable de describir o enfatizar su trabajo o profesión, esta elección garantiza que es alguien de valor.

La siguiente característica para el análisis es el lenguaje, este sirve para expresar valores, juicios de prestigio, símbolos, conceptos, prácticas y relaciones en torno a la profesión. Una profesión se caracteriza por tener un código de ética, su aplicación conlleva a clasificar al profesionalista en bueno o malo y lo hace mediante la explicación verbal ante el gremio de pertenencia o ante quienes reciben el servicio profesional. Si se emplea el término código de ética se entiende que refiere a errores que violan reglas, sin embargo, el profesionalista vive constantemente con el riesgo de cometer un error e infringir una regla, lo cual conlleva al cuestionamiento: “¿cómo puede vivir con otros y consigo mismo, sabiendo que lo que es rutina diaria, es decir, parte de su práctica profesional, puede ser algo fatídico para los demás?” (Hughes, 2019, p. 82). Por, lo tanto, a través del lenguaje el profesional racionaliza y expresa el valor de la profesión, importancia y lo indispensable de su actividad.

Una característica más de análisis son los criterios que establece el gremio profesional para reconocer a un verdadero compañero. En las profesiones se han ideado mecanismos para determinar quién es seguro, confiable, quien puede ser cercano y quién debe mantenerse alejado. Cumplir estos criterios conlleva respetabilidad y a un estatus superior. Esto muestra el esfuerzo que hace el profesional para que su trabajo sea tolerable.

Conviene mencionar que el análisis de estas características, aquí sistematizadas y ejemplificadas, constituyen un proceso que no es lineal y que mucho menos se de por separado. El investigador, de acuerdo con Hughes, debe contemplarlas como una sola dimensión, es decir, como producto de la interacción social que se da en cada profesión. El valor de cada profesión radica en las percepciones que emergen del comportamiento de sus integrantes, en la medida en que una profesión implica una autoconcepción, una noción de dignidad personal, es probable dice este autor, que en algún momento el profesionalista, también sienta que tiene que hacer algo que es infra dignificado, lo cual implica una lucha por mantener un cierto control sobre las decisiones propias de qué trabajo hacer, y sobre la disposición de tiempo y la rutina de la vida. Pero esto sólo se sabrá en la medida en que el investigador se interese en averiguarlo.

### **6.11 Ventajas del enfoque interaccionista de la sociología de las profesiones en el estudio de la resistencia docente ante la educación continua profesionalizante.**

Las principales razones que motivan el empleo del enfoque interaccionista de la sociología de las profesiones se deben a que dota de los elementos necesarios que se requieren para abordar el objeto de estudio de esta investigación. La perspectiva interaccionista brinda la posibilidad de estudiar al docente que trabaja en escuelas particulares en el contexto en el cual se desenvuelve, y que transita por una experiencia de práctica profesional como lo es la educación continua profesionalizante.

En el proceso de educación continua profesionalizante en las escuelas del sector privado influye la condición económica y laboral de los docentes, esta situación se explica en a través de la teoría weberiana (Friedmann y Naville,1997) cuya base principal es la significación de la profesión en términos de determinado modelo económico. Desde un contexto mediado por el poder económico, cobra sentido utilizar las ideas de Weber para entender que el rol profesional del docente de lenguas extranjeras guarda particularidades que afectan el proceso de educación continua. Es apropiado entender que, desde las propuestas de Weber, es posible entender qué papel juega el contexto político, comercial y económico como dadores de significado de la labor docente, siendo elementos que dictan las pautas sobre las que levita el desempeño profesional, por ende, el proceso de educación continua que lo acompaña. Con el empleo de términos como burocratización profesional o credencialismo, se tiene acceso a una serie de fenómenos que rodean a la educación continua y que solo podrán ser entendidos bajo los parámetros y cánones emanados de la teoría weberiana.

Por otra parte, conviene señalar que los profesores de lenguas extranjeras constituyen un grupo social, tal como Friedmann y Naville (1997) refieren, los conjuntos profesionales no pueden ser tratados como cualquier otro conjunto de individuos, ya que éstos se desenvuelven determinadas funciones sociales, económicas y de poder. Es por ello por lo que se recurre a conceptos como, licencia, mandato, carrera, mundo social y orden negociado, para explicar desde una visión intersubjetiva, el entramado de relaciones y situaciones que operan en el proceso de la educación continua profesionalizante.

## CAPÍTULO VII

### METODOLOGÍA

Una vez delimitada y justificada la perspectiva teórica, toca el turno a la descripción y explicación del proceso metodológico de esta investigación. A lo largo de este apartado, se presenta la manera en la que el problema de investigación fue abordado y a la forma en la que se buscarán las posibles respuestas. Para tal efecto, se detallan los paradigmas que han marcado, particularmente, el rumbo de la investigación social, entre la que se encuentra la investigación educativa.

De manera que, en un primer momento, se detallan los paradigmas sobre los cuales se ha desarrollado la ciencia: el paradigma racionalista y el naturalista-interpretacionista. En un segundo momento, se describen el enfoque, método, y técnicas de recolección y tratamiento de la información, sobre el cual está sustentado este trabajo.

Por otro lado, como parte complementaria, se ofrece un Estado del Arte de la metodología usada en esta investigación, con el propósito de analizar las ventajas y limitaciones del paradigma, enfoque, método, técnicas e instrumentos seleccionados.

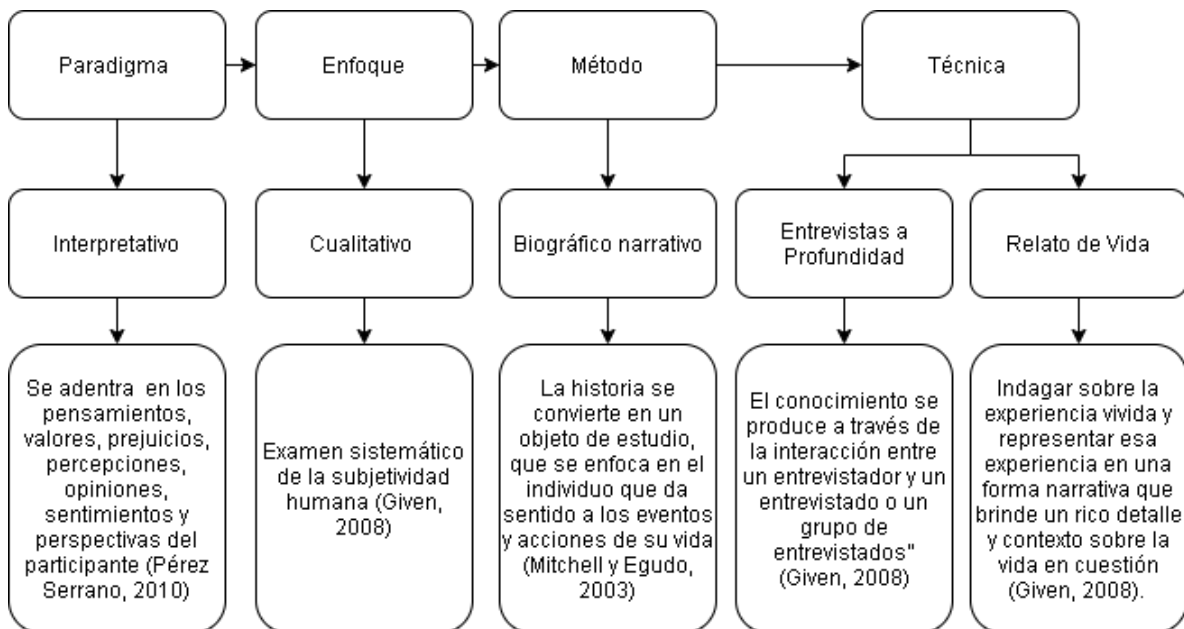


Figura 1. Esquema metodológico del trabajo de investigación. Fuente: elaboración propia

## 7.1 Paradigma Racionalista-positivista vs Naturalista interpretativo

Cuando se escribe sobre los paradigmas en los que se suscita la generación de conocimiento, es necesario señalar que dos grandes posiciones epistemológicas son las que prevalecen en el estudio de las ciencias sociales, por un lado, se encuentra la postura positivista y por el otro la postura interpretativa.

Las características del paradigma positivista son el determinismo, reduccionismo, observación empírica, medición y verificación teórica. Esta manera de concebir e interpretar la realidad se le conoce como investigación científica positivista, postpositivista o ciencia empírica y representa lo que por mucho tiempo ha perseguido la idea de modernidad (Creswell, 2009).

El positivismo mantiene una filosofía determinista donde las causas determinan los efectos o resultados, dicho de otro modo, el paradigma positivista se basa en la relación causal de los fenómenos. Es reduccionista porque la intención es acotar las ideas a un conjunto más pequeño y discreto de las mismas para probar la manera en la que las variables comprenden las hipótesis (Creswell, 2009).

La postura positivista se fundamenta en la observación cuidadosa y la medición de la realidad objetiva que existe en el mundo. Esta observación determina qué es lo válido de lo que no lo es. En la verificación existen leyes o teorías que gobiernan el mundo y estas deben ser probadas y refinadas para que la realidad pueda ser entendida (Creswell, 2009).

Para Given (2008) el positivismo es la palabra clave para designar un conjunto de ideas filosóficas en las cuales “se manifiesta una desconfianza hacia la abstracción, por la observación sin demasiada teoría, un compromiso con la idea de una ciencia social que no sea muy diferente de la ciencia natural y un profundo respeto por la cuantificación” (p. 646).

Filosóficamente el objetivo del análisis positivista tiene su razón de ser en la búsqueda del conocimiento factual, es decir, en hechos verificables, comprobables y replicables. Pérez Serrano (2010) comenta que el único conocimiento aceptable desde la lógica positivista es el conocimiento científico, que obedece a ciertos principios metodológicos únicos como la experimentación y su réplica.

La realidad muestra que la complejidad de los fenómenos sociales y educativos va en aumento, este nivel de complejidad no puede ser abordado en toda su riqueza y profundidad

a través del paradigma positivista. Es por ello que resulta necesario recurrir a la postura interpretativa en tanto que existe una ontología relativista en la que un solo fenómeno puede tener múltiples interpretaciones en lugar de una verdad que puede determinarse mediante un proceso de medición (Pham, 2018). La perspectiva del interpretacionismo, a diferencia del racionalismo, tiende a obtener una comprensión más profunda del fenómeno y su complejidad en un contexto único.

En el paradigma interpretativo se parte de los supuestos del investigador sobre el mundo, la vida y las personas. De esta manera, las visiones del mundo influyen en la forma en que se da sentido a los datos adquiridos en la investigación, por lo tanto, los investigadores son libres de explorar una variedad de perspectivas sobre un fenómeno social o educativo (Given, 2008). Las ventajas que ofrece este paradigma epistemológico son la diversificación de puntos de vista para observar los fenómenos ya que la interpretación permite describir objetos o eventos y la comprensión en profundidad en un contexto social determinado (Pham, 2018). Este tipo de investigación se lleva a cabo en el entorno natural, es decir, en donde tiene lugar el fenómeno. Las metodologías con mayor recurrencia en este paradigma son la teoría fundamentada, la etnografía, el estudio de caso o la historia de vida por mencionar algunos.

Otros aspectos que investiga el paradigma interpretativo son los intangibles y abstractos, tales como pensamientos, valores, prejuicios, percepciones, opiniones, sentimientos y perspectivas del participante, desde el escenario en el que se desarrolla la investigación. Como se puede observar, este paradigma otorga preponderancia a la experiencia subjetiva como base de generación del conocimiento, además analiza los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, finalmente muestra interés genuino por descubrir cómo los individuos experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción (Pérez Serrano, 2010).

Desde el escenario en el que se desarrolla esta investigación, este rasgo del interpretacionismo empata perfectamente con el propósito de esta tesis, la representación de los maestros de inglés de ellos mismos, de su rol profesional y de su relación con la formación continua. Además, se pretende entender la realidad desde la perspectiva de los maestros de inglés, su relación con su rol profesional y su proceso de educación continua para alcanzar su profesionalización.

Resumiendo, el objetivo de la postura interpretativa es analizar la realidad, entender los hechos y la perspectiva personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas. Una vez definidos los atributos y características del paradigma interpretativo, en el siguiente apartado se procede a la reseña del enfoque y la justificación de su selección.

## **7.2 Enfoque cuantitativo vs cualitativo**

El enfoque de investigación es definido por Pérez Serrano (2010) como “los planes y procedimientos para la investigación que abarcan los pasos desde supuestos generales hasta métodos detallados de recopilación, análisis e interpretación de datos” (p.34). Existen dos grandes enfoques, el cuantitativo y el cualitativo. Al respecto, Creswell (2009) comenta que los enfoques cualitativos y cuantitativos no deben verse como polos opuestos o dicotomías, sino que representan diferentes fines en un continuo. Así mismo, se afirma que se suele caer en el error de pensar a los dos enfoques desde una postura diametralmente opuesta, la selección del enfoque obedece a los objetivos que persigue la investigación.

En ese entendido, Taylor y Bogdan (2007) apuntan que la investigación bajo un enfoque cualitativo está orientada a comprender la problemática desde la percepción de los sujetos, desde las creencias y motivaciones que subyacen en sus acciones. La intencionalidad del enfoque cualitativo consiste en describir un fenómeno y comprenderlo en su sentido más profundo. Sin alejarse de lo descrito anteriormente, Creswell (2009) destaca que la investigación cualitativa es un medio para explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano. Además, el proceso de la investigación cualitativa involucra preguntas y procedimientos emergentes, datos que son típicamente recolectados en el entorno del participante.

Bajo esa misma lógica, Given (2008) define a la metodología cualitativa como “una combinación de filosofía, conceptos, procedimientos de recopilación de datos y métodos que proporciona quizás la base más elaborada para el examen sistemático de la subjetividad humana” (p. 728). Un elemento central de esta empresa son los significados y entendimientos que las personas aportan a sus esfuerzos. Esta preservación de la perspectiva de la persona, en lugar de sumergirla en un promedio categórico, ha hecho que la metodología cualitativa resulte de utilidad para revelar patrones dentro de perspectivas

subjetivas que pueden ser ignorados incluso por el ojo más sensible y exigente dentro de una mirada cuantitativa.

Entre las características principales de la investigación cualitativa, se puede mencionar que es inductiva, es decir, no parte de generalizaciones previas para llegar a un razonamiento (Quecedo y Castaño, 2002). Aunado a esto, el enfoque cualitativo se distingue por contar con un diseño de investigación flexible que tiene por objeto entender el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística. A diferencia de las investigaciones cuantitativas, el enfoque cualitativo pretende que las personas participantes de la investigación, los contextos o los grupos involucrados no sean reducidos a simples variables, por el contrario, se atribuye una gran importancia al aspecto humano (Quecedo y Castaño, 2002; Smith, 1987). A este respecto, Lincoln y Denzin (1994) añaden que la investigación cualitativa permite y fomenta la participación e involucramiento de las personas en las investigaciones, por lo tanto, las investigaciones bajo esta lógica son más participativas y democráticas considerando la pluralidad de sus opiniones, todas las perspectivas son valiosas y todas las voces son escuchadas. Así mismo, “la investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable” (Pérez Serrano, 2008, p.41).

En la opinión de Bogdan y Biklen (1982) la investigación cualitativa debe de satisfacer cuatro aspectos importantes: ser naturalista, descriptiva, con significado y enfocada en el proceso. Se dice que es naturalista porque tiene lugar en contextos reales y auténticos, los lugares en donde se desarrolla el fenómeno. A este primer aspecto, Rossman y Rallis (1998) añaden que la investigación cualitativa diverge diametralmente del enfoque cuantitativo dado que el segundo suele desarrollarse bajo ambientes controlados mientras que el enfoque cualitativo sucede en escenarios reales y auténticos.

Otra característica de la investigación cualitativa es que es descriptiva porque los datos recopilados toman la forma de palabras o imágenes en lugar de números, sobre este punto Eisner (1998) hace referencia al lenguaje. Este autor menciona que la investigación cualitativa emplea un lenguaje más expresivo que permite al investigador desentrañar mayor riqueza en el discurso de los participantes. De esta manera se analizan los datos con toda su riqueza lo más cerca posible de la forma en que fueron grabados o transcritos, pormenorizando aspectos que pasarían desapercibidos bajo la lente del enfoque cuantitativo.



Por su parte Pita Fernández y Pértegas Díaz (2002) plantean que este enfoque está determinado por la comprensión del fenómeno y no por su medición siendo además de carácter exploratoria e indagatoria y se da a partir de la inducción, es decir, procede de las particularidades a las generalidades.

Una de las cualidades de los datos obtenidos a través de medios cualitativos es que son ricos y profundos que permiten analizar el mundo desde una realidad dinámica, cambiante. En ese sentido, el proceso de investigación cualitativa se centra en el proceso más que en el producto.

Como se mencionó en el párrafo anterior, la investigación cualitativa guarda una particular relación con el significado. Mediante este tipo de investigación se pretende conocer cómo las personas les dan sentido a sus vidas. Lo más importante en este enfoque son las perspectivas de los participantes (Bogdan y Biklen, 1982). En consecuencia, no se puede perder de vista la importancia que tiene el proceso. Es importante entender la manera en la que las personas negocian el significado y el proceso que siguen para alcanzarlo.

Como se ha analizado en los apartados previos, el enfoque cualitativo es el que mejor empata con los objetivos delineados en este trabajo. A diferencia del enfoque cualitativo, el enfoque cuantitativo generaliza, predice y mide.

Existen serias críticas al enfoque cuantitativo entre las que se encuentra el empirismo a ultranza, es decir una postura epistemológica y metodológica que no concede estatus de realidad a lo que no es observable de manera directa (Pérez Serrano, 2008). Otro punto discutible acerca del enfoque cuantitativo es el problema de la cuantificación, es decir, este afán de significar la realidad en función de expresiones estadístico-numéricas, predictoras y generalizadoras.

Al conjunto de desventajas referidas previamente, se suman el hecho que el enfoque cuantitativo está basado en una medición penetrante y controlada que se encuentra orientada al resultado. Estos rasgos orillan a pensar que se trata de una realidad estática dependiente de datos "sólidos y repetibles" con carácter generalizable (Pita Fernández y Pértegas Díaz, 2002).

Con estas bases, es posible justificar el empleo del enfoque cualitativo para los fines que este proyecto de investigación persigue. No se pretende con este estudio garantizar la verdad entendida bajo una lógica cuantitativa, sino que este estudio debe ser utilizado de

forma creativa y a medida de cada situación para la búsqueda de significación desde la opinión, experiencia y contexto de los participantes (Quecedo y Castaño,2002).

Dados los objetivos del presente trabajo académico, la generalización no es un objetivo fundamental. Es por ello que esta investigación está diseñada para la comprensión e interpretación de las opiniones y puntos de vista de los maestros de inglés acerca de la relación con su proceso de formación continua en el contexto de la educación universitaria privada. De igual manera, esta investigación encuentra sus fundamentos metodológicos en la búsqueda de la significación que tienen los maestros de inglés respecto a su propio rol e identidad profesional. En ese sentido, se admite la subjetividad que la recolección de información invariablemente acarrea (Okuda Benavides y Gómez Restrepo, 2005). Habiendo detallado las especificaciones propias del enfoque, corresponde el turno al análisis de las características del método que se empleará en este trabajo de tesis.

### **7.3 Método: generalidades y pormenores**

Método es “el conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad” (Pérez Serrano, 2008, p. 10).

En consonancia con los objetivos perseguidos en este trabajo, el método que se empleará para alcanzarlos es el método biográfico-narrativo. La investigación biográfico-narrativa es, ante todo, una forma de entender la experiencia. El término narrativa posee muchos significados y es empleado de diferentes maneras por los expertos, este término a menudo es usado como sinónimo de historia (Given, 2008). En este punto y en palabras del mismo autor, es posible definir a la narrativa como a “una unidad discreta de discurso, una respuesta extendida de un participante de la investigación a una sola pregunta, centrada en el tema y organizada temporalmente” (p. 539).

Aludiendo a la idea previa, Bisquerra (2009) añade que la narrativa es una historia oral estratégica, funcional y con un propósito bien delineado en el que se sitúa a los a los participantes como protagonistas y sujetos de la investigación. En ese entendido, la narrativa personal abarca largas secciones de conversación relatos extendidos de vidas en contexto que se desarrollan en el transcurso de entrevistas individuales o múltiples.

Coincidiendo con los otros autores, Mitchell y Egudo (2003) concluyen que el método biográfico-narrativo es una alternativa para el estudio de la acción humana. Estos autores

añaden que la narrativa se ciñe a la metodología de la interpretación propia de las ciencias sociales. Asimismo, la historia se convierte en un objeto de estudio, que se enfoca en el individuo que da sentido a los eventos y acciones de su vida. Este método se adentra en la subjetividad de los participantes, en la influencia de la cultura y en la construcción de la identidad como condición humana.

Un acercamiento alternativo es el que ofrece Creswell (2009) al explicar que la investigación biográfico-narrativa es una estrategia de investigación en la que el investigador estudia la vida de las personas y les pide a una o más personas que brinden historias sobre sus vidas. Después, el investigador vuelve a contar o restaurar esta información en una cronología narrativa. Al final, la narrativa combina puntos de vista de la vida del participante con los de la vida del investigador en una narrativa colaborativa.

En ese entendido, Fraenkel y Wallen (2009) describen a la investigación biográfica-narrativa como “el estudio de las experiencias de la vida de un individuo contadas al investigador o encontradas en documentos y material de archivo” (p. 427). Estos autores mencionan que un aspecto importante de algunas investigaciones narrativas es que el participante recuerda uno o más eventos especiales en su vida. El investigador en la investigación biográfico-narrativa describe, con cierto detalle, el entorno o contexto dentro del cual ocurrió la experiencia de los participantes. Adicionalmente, el investigador está presente activamente durante el estudio y reconoce abiertamente que su informe es una interpretación de las experiencias de los participantes.

Con la misma intención, Denzin y Lincoln (2015) conciben al método biográfico-narrativo como un “método de construcción retrospectiva de significado, una amalgama de lentes interdisciplinarias, abordajes disciplinarios diversos y métodos tradicionales e innovadores, los cuales giran alrededor del interés hacia los detalles biográficos tal como son narrados por quienes los viven” (p.43). Desde la mirada de estos autores, es claro que la metodología narrativa advierte la integración de diferentes perspectivas que moldean la “realidad”, la óptica del participante y del investigador son la piedra angular de la significación de los eventos relatados.

Durante la revisión de este método, es recomendable tener presente algunas consideraciones, es primordial no perder de vista que la investigación biográfico-narrativa se caracteriza por su grado de complejidad. El investigador debe recopilar una gran

cantidad de información sobre su participante, entre más detalles y pormenores se logren captar, se incrementan las posibilidades de ampliar el panorama en el que ocurre el estudio, así como su significación.

Otro punto clave es que el investigador debe tener una comprensión clara del período histórico dentro del cual vivió el participante para posicionarlo con precisión dentro de ese período. De igual forma, el investigador necesita un "ojo agudo" para descubrir los diversos aspectos de la vida del participante (Fraenkel y Wallen, 2009). Consecuentemente, el investigador debe llevar a la práctica un ejercicio de reflexión sobre sus propios antecedentes personales, políticos, culturales, sociales o académicos que pueden determinar cómo se cuenta y comprende la historia del participante.

De forma paralela, es preciso apuntar que, como investigadores que emplean el método biográfico-narrativo, se recomienda centrar la atención en un solo individuo, debido a que a menudo describe eventos especiales o importantes en su vida. Este método coloca al individuo dentro de un contexto histórico, el investigador debe ubicarse, reconocer que la investigación es su interpretación de la vida del participante (Fraenkel y Wallen, 2009).

Denzin y Lincoln (2015) identifican diferentes abordajes del análisis narrativo, el empleo de este método guarda relación con trabajos de la rama de la psicología, la sociología, la antropología, la auto etnografía y estudios de identidad performativos. Estos últimos tienen una relación directa con los objetivos que persigue este trabajo, la forma en la que el maestro de inglés construye su identidad profesional.

Las tendencias en la investigación educativa posicionan a la narración biográfica como una alternativa versátil, adecuada e importante en la comprensión de los fenómenos sociales. La importancia del método biográfico-narrativo es tal que, puede ser considerado como un puente entre la experiencia y la literatura científica, en el sentido de que la investigación trata temas íntimamente relacionados con la vida misma (Prados, Márquez y Padua, 2017). Investigar la experiencia implica construir conceptos con su propio significado, lo que representa una herramienta importante para que los participantes comprendan cómo se construye su historia y su cultura, lo que les permite auto representarse como docentes con una participación que es política, social y también emocional.

Una vez delimitado el método de investigación, en la sección subsecuente se ofrece una descripción detallada de las técnicas que se emplearán durante la etapa de recolección de datos del presente trabajo de tesis.

#### **7.4 Técnica: relato de vida**

Para los fines prácticos que este trabajo exige, se optó también por el relato de vida como mecanismo de análisis e interpretación. El propósito de esta técnica consiste en indagar sobre la experiencia vivida y representar esa experiencia en una forma narrativa que brinde un rico detalle y contexto sobre la vida (o vidas) en cuestión (Given, 2008).

Como primer punto a tratar, Dhunpath y Samuel (2009) plantean que contar historias sobre la vida de uno es un proceso el cual no persigue documentar la verdad de lo que sucedió exactamente. En cambio, el relato de vida debe ser considerado un proceso en la que el narrador tiene la posibilidad de recrear su propia vida y vivencias. Esta construcción de historias sobre la propia vida, encapsula el pasado, el futuro y el presente.

A este respecto, Etherington (2009) aclara que el relato de vida muestra cómo se crea y construye el conocimiento narrativo a través de las historias que las personas cuentan sobre sus experiencias vividas y explora el concepto de "conocimiento narrativo". El valor de permitir que las personas creen y cuenten historias que les ayuden a dar sentido a sus experiencias se ha entendido durante mucho tiempo en los círculos terapéuticos, y recientemente, ha proliferado en otros campos, como la educación. Etherington (2009) deduce que las narraciones, o relatos de vida, son medios particularmente relevantes de creación de conocimiento apropiados para los profesionales ligados al ámbito educativo.

Uno de los principales rasgos del relato de vida es que busca "proporcionar cuentas y análisis de cómo las personas dan sentido a su experiencia vivida en la construcción de la identidad individual y social" (Given, 2008, p. 513). Adicionalmente, es importante enfatizar que el contexto juega un rol preponderante, esta ubicación contextual de un relato de vida permite explorar la interacción generativa entre individuos y su cultura y entorno social.

A propósito de lo escrito en líneas superiores, Álvarez-Gayou (2010) advierte una diferencia entre el relato de vida y la historia de vida. Este autor considera que en el relato de vida predomina el testimonio del interlocutor, y la subjetividad del investigador sólo se deja sentir en el trabajo de edición. Por otro lado, en la historia de vida, "la historia es complementada con otros testimonios y otras fuentes alternativas" (p. 121). El involucramiento, intervención

y participación del investigador se vuelve más presente en las interpretaciones que hace cuando une los datos de las diferentes fuentes.

Otro atributo del relato de vida consiste en una descripción minuciosa. Al relacionar descripciones de la vida cotidiana con los contextos en los que ocurren, las narraciones de los relatos de vida transmiten la forma en cómo las vidas individuales se construyen socialmente (Given, 2008).

El relato de vida es una de las técnicas cualitativas que guarda una estrecha relación con la construcción de identidades, específicamente de la identidad profesional. Menciona Bolívar (2016) que, desde el método biográfico-narrativo, las identidades son construcciones que se suceden en un marco de socialización, por ello, es muy importante tener claro la importancia del relato de vida como vía para construcción de la identidad profesional, en este caso de los maestros de inglés de este trabajo de investigación. De igual manera, Bolívar (2016) agrega que el relato de vida permite conferir sentido a la identidad profesional a través de la narración de los participantes en la que se recuenta su trayectoria y múltiples experiencias.

Sobre esa misma tesitura, vale la pena reconocer la labor que recae sobre los hombros del investigador. Metodológicamente, el investigador debe convertir el material narrativo que ocurre de forma verbal en un nuevo relato, en una teoría del contexto (Bolívar, 2016). El investigador cobra particular relevancia como un dador de significado que capta los mensajes en el discurso y fuera del él, es decir todo el conjunto de mensajes que escapan de la narrativa verbal y que se adjuntan a la gesticulación.

La técnica de relato de vida se focaliza en una serie de aspectos íntimamente ligados al participante, desde lo personal hasta lo profesional. Este plexo de elementos comprende sus “percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que han influido y configurado, de modo significativo, quien se es y por qué se actúa como se hace” (Dubar, 1997, p.34). Es a través de una mirada escrupulosa, crítica y con detenimiento a la red de aspectos antes mencionados, que el participante y el investigador dotan de significado, sentido e intención al ejercicio narrativo.

Aludiendo a lo ya estipulado en párrafos anteriores, la técnica de relato de vida permite al participante elegir creativamente el tipo de relación que comparte con el investigador, es decir, el maestro de inglés decidirá cómo desea ser percibido por sus interlocutores

(Dhunpath y Samuel, 2009). A tal efecto, el narrador tiene la posibilidad de elegir qué quiere contar y cómo lo quiere contar, él/ ella reconstruye los eventos de su vida.

Una de las bondades más importantes del relato de vida como técnica, es la posibilidad de generar una cartografía del rol profesional considerando diferentes factores y aspectos. Al respecto, Prados, Márquez y Padua (2017) manifiestan que la identidad profesional, desde un punto de vista narrativo, puede describirse como un caleidoscopio compuesto por tres ejes: espacio, tiempo y cultura. En apego a la opinión de los autores mencionados, es posible determinar que esta técnica es congruente y pertinente para alcanzar los objetivos de investigación planteados en los primeros capítulos de esta tesis dado que no sólo se busca interpretar la opinión de los participantes, sino que también se pretende indagar sobre los elementos que orbitan alrededor del fenómeno estudiado, en este caso, su contexto particular y la cultura en la que está inmerso.

Después de la revisión metodológica, se puede concluir que la construcción de la identidad profesional docente desde una perspectiva biográfica-narrativa requiere un proceso metodológico que abarque los aspectos de indagación, análisis e interpretación. Por esta razón, los métodos narrativos, a través de los relatos de la vida, permitirán crear una gran cantidad de amplios conocimientos sobre qué es la identidad profesional de los docentes de inglés y qué percepción tienen de sí mismos en el contexto de la educación privada. Esto se puede lograr en la medida en que estos relatos permiten relacionar las experiencias, percepciones y concepciones de los participantes respecto a su identidad profesional mediada por el fenómeno de la educación continua.

## **7.5 Técnica: entrevista a profundidad**

Esta sección del capítulo de metodología está dedicado enteramente a la revisión de las técnicas que se emplearán para la recolección de información. El término técnica alude al conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte. También puede ser descrita como “la habilidad para operar conforme a las reglas o los procedimientos y recursos de los que se sirve una ciencia o arte” (Pérez Serrano, 2008, p.10). Una vez unificados los criterios en lo referente a la etimología del concepto, es momento de señalar que la técnica adoptada para la recogida de datos es la entrevista a profundidad.

Desde su arista conceptual, la entrevista a profundidad es definida como “una práctica conversacional donde el conocimiento se produce a través de la interacción entre un

entrevistador y un entrevistado o un grupo de entrevistados” (Given, 2008, p. 471). Fraenkel y Wallen (2009) describen las entrevistas como la técnica de recopilación de datos más importante que posee un investigador cualitativo.

Complementando las definiciones, Pérez Serrano (2008) enfatiza que las entrevistas en profundidad son entrevistas en las que se alienta a los participantes y se les pide que hablen de forma detallada y pormenorizada sobre el tema bajo investigación sin el uso de preguntas predeterminadas, enfocadas y de respuesta corta.

Dada la naturaleza de los objetivos planteados en esta investigación, el empleo de la entrevista a profundidad se encuentra plenamente justificado por los puntos que a continuación se comentan. Una de estas consideraciones es que en la investigación cualitativa y específicamente para los investigadores que realizan entrevistas en profundidad, las representaciones construidas sobre el mundo que los participantes pueden manifestar son la principal fuente de información académica, la información obtenida a través de las entrevistas a profundidad se convierte en conocimiento (Rivas y Gibson, 2016). Dicho de otra forma, se puede conocer el mundo solo a través de las representaciones que la gente hace de él.

A este respecto, Patton (2008) refiere que el propósito de entrevistar a las personas es averiguar qué piensan o cómo se sienten acerca de algo. Se entrevista a los participantes para descubrir de ellas aquellos aspectos que no son susceptibles de observación directa. Este mismo autor apunta que el hecho es que no es posible observar todo, no se pueden observar hechos que tuvieron lugar en algún momento pasado; no se puede observar cómo las personas han organizado el mundo y los significados que atribuyen a lo que sucede en el mundo. Es preciso cuestionar a las personas sobre esos aspectos.

En ese sentido, Kvale (1996) recomienda prestar atención a los siguientes puntos que no pueden quedar fuera de foco cuando se diseñan y aplican entrevistas. El primero de ellos es lo que él define como Mundo de la vida, en este punto el investigador asume que la entrevista refleja la vida misma del participante. El siguiente punto es el Significado. Una de las finalidades del proceso de entrevista consiste en intentar descubrir e interpretar el significado de los ejes principales de la realidad del participante. El entrevistador interpreta el significado del contenido del discurso, así como la forma en que es dicho (Bisquerra, 2009).



No menos importante es el punto de Calidad entendido como la obtención de un conocimiento por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, no aspirando a la cuantificación. El cuarto aspecto corresponde a la Descripción, es decir que la entrevista busca que la información proporcionada sea pormenorizada, entre más detalles, más material de análisis e interpretación.

Otro punto neurálgico que debe ser consistente durante la entrevista es la Especificidad. Álvarez-Gayou (2010) detalla que la entrevista busca “descripciones ricas de los diversos factores de la vida de las personas” (p. 103). Es por ello que la entrevista debe diseñarse de tal manera que aborde situaciones concretas y bien delimitadas. Enlazado con la idea anterior se encuentra el punto de la Focalización. Este punto refiere al diseño de la entrevista centrada en determinados aspectos, si bien la entrevista no está rigurosamente estructurada tampoco debe estar completamente desarticulada.

Por su parte, el investigador debe asumir Ingenuidad propositiva, en la cual se mantenga una apertura plena a cualquier situación o circunstancia inesperada o nueva. La posición del investigador debe estar sustentada bajo la lógica de olvidar selectivamente durante la entrevista sus concepciones de la realidad, de esta manera se elevan las probabilidades de no anteponer ideas y conceptos preconcebidos. La ingenuidad propositiva fue el sexto punto.

Un concepto que no se debe pasar por alto es la Ambigüedad. Las respuestas de los participantes pueden llegar a ser interpretadas de diferente manera, es importante que el entrevistador intente, de manera sutil, dejar clara la respuesta del entrevistado. Aunado a esto, se encuentra la Idea de cambio. Álvarez-Gayou (2010) reseña que durante o después del proceso de entrevista, el participante puede generar un ejercicio de introspección que lo motive a producir cambios respecto a lo que cree o siente.

En conjunto con los puntos anteriores se encuentra la Sensibilidad. El entrevistador debe cobrar conciencia que el entrevistado puede llevar a reaccionar ante temas delicados o personales por lo que se recomienda discreción, empatía, cautela y tacto al momento de interactuar con sus participantes (Kvale, 1996). No está fuera de foco, añadir el concepto de Situación Interpersonal el cual refiere a la generación del conocimiento mediada por la interacción del entrevistador y entrevistado, es decir que no existe información inamovible

o conocimiento absoluto, sino que este se crea a partir del ejercicio dialógico que sucede entre los participantes.

Sumado a lo antes descrito, se debe comentar el concepto de Experiencia Positiva. Este punto refiere a la posibilidad de constituir una experiencia única y retributiva para los participantes, en la que existan ocasiones para obtener nuevas perspectivas respecto su propia situación de vida (Álvarez-Gayou, 2010).

Siempre debe mantenerse en perspectiva los atributos de las preguntas. Pérez Serrano (2008) argumenta que las preguntas de la entrevista estarán conformadas por una serie de características básicas en consonancia con el problema de investigación. Dentro de este conjunto de características se encuentra la claridad, precisión y no estar cargadas por la valoración del entrevistador. La utilización de la información recogida obliga a una actitud ética profesional, de gran cuidado en la difusión ulterior de los datos, según la naturaleza del problema.

En esta técnica, manifiesta Robles (2011) el entrevistador funge como un instrumento del análisis, ya que se avoca a la exploración, pormenorización y rastreo a través de cuestionamientos, el entrevistador determina cual es la información de relevancia para los objetivos del trabajo de investigación, a través de la entrevista a profundidad el investigador conoce a al participante para intentar comprender qué quiere decir, y que quiere significar, para ello es necesario construir una atmósfera en la cual se suscite la oportunidad de libre expresión.

Otra de las particularidades de la entrevista a profundidad consiste en la compenetración entre el entrevistado y el entrevistador. Es posible que la entrevista a profundidad cobre un carácter cercano y personal. Durante el proceso de interacción, se establecen conexiones cercanas, inmediatas y fuertes que derivan en vínculos robustos, la consistencia de esta relación es vital para el adecuado desarrollo de la técnica, el resultado exitoso de esta relación no solo rendirá frutos durante la entrevista sino también en la interpretación de la misma (Robles, 2011).

En lo que respecta al tiempo que toma llevar a cabo la entrevista a profundidad, Meruane (2013) recomienda ser paciente dado que el proceso se construye lentamente, poco a poco, la entrevista a profundidad es un proceso largo y continuo. De acuerdo a este autor, es preciso cobrar conciencia que la entrevista a profundidad es un proceso que requiere toda

la paciencia que se le pueda invertir dado que el ejercicio mismo de la entrevista es lento, no debe ocurrir de forma precipitada ni de manera impulsiva, es un proceso detenidamente pensado y diseñado para no ser invasivo con el participante.

Una vez encuadrados y expuestos los aspectos más relevantes de la entrevista a profundidad, la siguiente sección está dedicada al análisis del relato de vida, el cual es uno de los componentes metodológicos más importantes de este capítulo.

## **7.6 Estado del Arte de la Metodología**

Los objetivos establecidos en el proyecto de tesis exigen que la parte metodológica sea delimitada con sumo detenimiento. Considerando que el objeto de estudio del proyecto de tesis consiste en interpretar la opinión de los profesores de lenguas extranjeras que laboran en el contexto de la educación privada respecto a la resistencia ante la educación continua, resulta necesario construir un Estado del Arte que permita un acercamiento a los referentes metodológicos que han sido empleados en estudios semejantes para describir, analizar y contrastar sus alcances. Construir el Estado del Arte de la metodología se convierte en un mecanismo para vislumbrar las fortalezas y bondades de cada estudio, así como prever las áreas de oportunidad que pudieran surgir en el contexto en el que se realiza esta investigación.

A continuación, se presenta una compilación de investigaciones recientes que fungen como casos en los que el diseño metodológico se apega a los buscados por el proyecto de tesis descrito en este documento.

La investigación cualitativa diseñada adecuadamente e implementada de forma óptima, eleva las posibilidades de generar una cartografía de la realidad alterna al canon científicista. Una investigación cualitativa llevada a cabo de forma adecuada se vuelve un lente para entender el mundo de otra manera. Dentro de las investigaciones cualitativas conducidas adecuadamente y que aprovechan todas las bondades de dicho enfoque se encuentra la investigación de Sezgin, Ozbilen y Dinc (2019). La investigación antes referida planteó como objetivo examinar las dificultades y los fracasos de los estudiantes de undécimo grado desde su propia perspectiva y opinión. Es interesante señalar que los datos recopilados en este estudio se analizaron mediante un método de análisis descriptivo. A diferencia de un estudio homólogo desde la visión cuantitativa, esta propuesta de investigación es más completa en términos de brindar una perspectiva más amplia y

abarcadora sobre las opiniones de los estudiantes sobre los conceptos que fueron objeto de estudio.

Los nuevos esquemas mundiales reconfiguran la manera en la que debe estudiarse a los seres humanos en sociedad, no basta con medir el mundo sino comprenderlo, comprender el entramado humano. Una clara alusión al punto anterior se plasma en la contribución de Nunan y Shantone (2018) en este proyecto de investigación se exploran las experiencias de las víctimas del comportamiento desafiante de los alumnos en las escuelas primarias de Sudáfrica el cual es un problema continuo que es motivo de preocupación. Esta investigación da cuenta de la utilidad que tiene el enfoque cualitativo para abordar problemáticas sociales o individuales desde la perspectiva de los participantes.

Muy de cerca a los trabajos antes descritos, se encuentran investigaciones que lograron acoplar el método biográfico-narrativo a sus objetivos de investigación. El método biográfico narrativo ofrece la posibilidad de incorporar múltiples herramientas para la obtención de códigos y significados que enriquecen la interpretación del mundo, así lo demuestran algunos trabajos recientes que se diseñaron bajo este método. Como evidencia del punto precedente, se encuentra la investigación de Morawski (2018) para dicho artículo la autora recurrió a la investigación narrativa apoyada por la poesía. Sus hallazgos son muy interesantes dado que integra con éxito múltiples recursos, como la poesía en este caso, para la generación de conocimiento.

Otro caso digno de reseñar es el dirigido por Nagle (2016). En particular, el método de investigación narrativa en esta investigación se empleó para documentar las experiencias vividas de seis miembros del profesorado adjunto de la universidad comunitaria de California que facilitaron al menos un curso durante el año 2015. Es evidente, que el método narrativo es una herramienta de suma utilidad para la recolección y análisis de información relacionada con la faceta experiencial.

Una representación de la utilidad de los estudios diseñados bajo el método narrativo es la aportación de Granados, Alvarado y Carmona (2017) quienes emplearon este método para poner en diálogo la categoría de resiliencia. Estos autores tuvieron un exitoso acercamiento a las historias de vida como mediación metodológica cualitativa para leer de manera comprensiva lo que acontece a los participantes cuando relatan la vida contando historias.

Se debe destacar que el método de trabajo se apoyó en una revisión documental, con un trabajo de análisis categorial.

Con la marcada tendencia que existe en el campo de la investigación en el campo de las humanidades hacia la comprensión de los fenómenos sociales desde una perspectiva subjetiva, empática y humana, se hace patente la necesidad de reconocer que el método narrativo ofrece una amplia gama de posibilidades en tanto método que considera las dimensiones humanas. El punto anterior se manifiesta de manera clara en el estudio de Schongut Grollmus (2015) en el que se ofrece un perfil teórico para comprender el uso de narrativas en un contexto de investigación feminista. En sus primeras líneas se señala que:

La investigación feminista es un área de difícil exploración, algo que se debe a varios factores, por ejemplo, la cantidad de problemas epistemológicos, metodológicos y técnicos que pretende cubrir, o la resistencia que la teoría de género enfrenta en un mundo científico que tradicionalmente se ha definido desde el patriarcado (Schongut Grollmus, 2015, p.111).

Dada la complejidad que presenta la naturaleza misma de la investigación descrita anteriormente por las connotaciones sociales actuales, el método narrativo representa una propuesta epistemológica válida.

Tal como sucede con los artículos antes detallados, a continuación, se presenta una selección de trabajos de investigación que son bastante ilustrativos para conocer los atributos y empleo de la entrevista a profundidad como técnica de investigación. La entrevista a profundidad tiene un potencial muy elevado como técnica de obtención de información. En ese entendido, Moran y Bodenhorn (2015) emplearon un estudio exploratorio fenomenológico en donde se examinan las percepciones y experiencias de los esfuerzos de colaboración de los consejeros de la escuela primaria con los proveedores de salud mental de la comunidad. La técnica a la que se recurrió fue la entrevista a profundidad en la que participaron diez consejeros.

Es posible decir que estudios recientes, que han empleado entrevista a profundidad como técnica, han sido diseñados para temáticas que pueden llegar a causar sensibilidad en los participantes, es decir, la entrevista a profundidad es una técnica que facilita la extracción de información producto de la interacción con los participantes. Tal es el caso del trabajo de Hosseini-Nezhad, Safdar y Luu (2019) en el que los estudiantes se examinan las

experiencias interculturales de los estudiantes internacionales iraníes en Hungría. Se realizaron entrevistas en profundidad con veinte estudiantes iraníes en Budapest, Hungría, y se utilizó un análisis temático para discernir e interpretar temas dentro de los datos. Los resultados de este estudio subrayan la importancia de la independencia y el apoyo familiar como factores influyentes para la adaptación psicosocial de los estudiantes iraníes.

Otro ejemplo ilustrativo del rango de alcance y utilidad que pueden llegar a tener las investigaciones que emplean la entrevista a profundidad, se presenta en la investigación de Olaf Groh-Samberg y Tucci (2010). La intencionalidad de los autores consistió en reflejar la multidimensionalidad de los cursos de vida individuales y las realidades vividas en escuelas del Reino Unido. Mediante el uso de la entrevista a profundidad, una mejor comprensión de los procesos de toma de decisiones individuales de los estudiantes pudo ser analizada. Apuntan los investigadores que se logró obtener información sobre puntos de inflexión decisivos en la vida de estudiantes.

Por su parte, los estudios que integraron el relato de vida como técnica también ofrecen una perspectiva amplia y diversa. A continuación, se detallan algunos proyectos de investigación de relevancia para los fines que persigue este trabajo en función de la técnica de relato de vida. El relato de vida se inscribe como una técnica que permite desentrañar información encriptada, que se queda entre líneas y que no puede ser codificada por técnicas diseñadas desde el enfoque cuantitativo. Las experiencias de vida son claros ejemplos en los que la información podría quedar sesgada si no se le da el tratamiento conveniente. El trabajo de Kocabiyik y Fazlioglu (2018) responde a una serie de consideraciones que tuvieron que ser contempladas dada la problemática de la investigación. El objetivo principal de este estudio fue entender cómo los niños diagnosticados con autismo configuran la vida de sus padres especificando los relatos de vida de los padres. Los análisis revelaron que los padres con niños autistas sufren una amplia variedad de emociones, desafíos y dificultades durante su vida diaria, de esta forma, el relato de vida se posiciona como una herramienta confiable en la extracción de significados y en la construcción de conocimiento.

Como se mencionó en el párrafo previo, el relato de vida permite al investigador acceder a información que puede quedar relegada si se recurriera a una postura positivista. La construcción de conocimiento desde la lógica de los relatos de vida se da a partir de la

subjetividad, tanto la sensibilidad de los participantes en su discurso hablado como en su lenguaje gesticulado juegan un papel crucial en la captación de información.

Tal es el caso del trabajo de Jarpa Arriagada, Parra Carrasco y Escamilla Rojas (2016) que plasma la historia de vida de mujeres internas en una comunidad terapéutica de la Región del Biobío, Chile. En su estudio se profundiza sobre el ciclo vital individual y familiar de las mujeres, la construcción de conocimiento se dio a partir de los relatos o historia oral. Mediante la interpretación de sus relatos se descubrió que el consumo de drogas en ese contexto, se inició en la adolescencia “como resultado de un modelo de consumo masculino y que la conducta drogodependiente emerge como un mecanismo de afrontamiento ante situaciones traumatizantes del ciclo vital individual o familiar” (Jarpa Arriagada, Parra Carrasco y Escamilla Rojas, 2016, p. 35).

Un caso interesante del uso del relato de vida como técnica de investigación lo proporciona el estudio de Torpsten (2012) sobre multilingüismo. En este documento, la autora se centra en los valores educativos y las experiencias de los estudiantes de un segundo idioma desde la óptica educativa. Ella utiliza el relato de vida para examinar y analizar el contexto empírico de los estudiantes que están experimentando el aprendizaje de un segundo idioma, en este caso inglés.

A lo largo de esta breve compilación, fue posible revisar diferentes formas en las que se integraron exitosamente los enfoques, métodos y técnicas empleados en la investigación cualitativa, de esta forma se incrementan las posibilidades de ampliar la mirada y ensanchar la perspectiva metodológica.

### **7.7 Instrumento para recolección de información**

El instrumento se diseñó en concordancia con las especificaciones metodológicas que han sido reseñadas a lo largo de este capítulo, es decir, el instrumento fue construido partiendo desde la lógica de un paradigma interpretativo, obedeciendo los principios del enfoque cualitativo, ceñido a las características del método biográfico-narrativo y empleando los recursos que ofrecen las técnicas de entrevista a profundidad y relato de vida.

Se llevó a cabo un ejercicio de categorización, subcategorización y establecimiento de ejes temáticos y núcleos de análisis para la elaboración del guion de entrevista, cada pregunta base haya su fundamento en el Estado del Arte, en el Marco Contextual y la Revisión Teórica.

Los núcleos temáticos de las preguntas se agruparon en cuatro grandes dimensiones: resistencia, capacitación, profesionalización y educación continua. A su vez, las preguntas fueron agrupadas de acuerdo a los diferentes aspectos, los cuales se detallan a continuación.

Aspecto Representacional: formado a partir de los constructos mentales y abstracciones que el maestro de inglés construye de ciertos conceptos, Aspecto Subjetivo: fundamentado completamente en la opinión del sujeto sobre sus propias sensaciones, emociones y representaciones respecto a un tema, Aspecto Vivencial: construido a partir de un hecho/ evento / situación descritos y pormenorizados por el participante, Aspecto Técnico: relacionado con los aspectos de diseño, implementación, aplicación y evaluación de los cursos y el Aspecto Laboral: vinculado a las políticas, reglamento, filosofía o aspectos administrativos de la organización laboral.

Cada pregunta del guion de entrevista se construyó con un objetivo específico que obedece a presupuestos surgidos de las revisiones de los capítulos contextuales y teóricos de la tesis. A su vez el instrumento fue evaluado por dos académicos especialistas en el tema de investigación, el primero es un experto en el área de las profesiones y la segunda una especialista en el tema de la educación continua. Ambos expertos realizaron una valoración del instrumento con observaciones acertadas y críticas que abonaron a la depuración y mejora del instrumento.

El instrumento se aplicó a un participante a manera de prueba, este ejercicio de práctica fue suficiente para verificar el tiempo estimado de aplicación, pertinencia, orden y secuencia de las preguntas, así como la posible eliminación de otras. Esta prueba permitió contemplar categorías emergentes que no habían sido consideradas durante el primer diseño del guion de entrevista.

El instrumento final constó de cuarenta preguntas base y veinte preguntas emergentes que se suscitaron durante las entrevistas. Estas preguntas emergentes se fueron integrando conforme los participantes tocaban un tema en específico que no fue estipulado durante el diseño original.

## **7.8 Elección de los participantes**

Los participantes seleccionados para este estudio son tres maestros y seis maestras con formación en la licenciatura en Enseñanza de Lenguas Modernas (LEMO) y Licenciatura



en Enseñanza del Inglés (LEI). Los nueve participantes cuentan con el grado de maestría entre las que destacan la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera (MILE), Maestría en Enseñanza del Inglés (MEI), Maestría en Educación Superior (MES), Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas (MAGIE), Maestría en Ciencias del Lenguaje (MCL) y Maestría en Comunicación Estratégica (MCE).

Otro rasgo de los participantes es que han trabajado en por lo menos dos universidades de corte privado, lo que implica una mayor riqueza en tanto el análisis de los contextos laborales en los que se han desenvuelto profesionalmente. Adicionalmente, reseñan contar con una trayectoria profesional de mínimo cuatro años.

Clave	Género	Edad	Licenciatura de formación	Maestría	Experiencia laboral en educación privada	Institución de Procedencia formativa	Instituciones Privadas en las que ha laborado
P:1	M	42	LEMO	MAGIE	12 años	BUAP	3
P:2	F	35	LEMO	MILE	10 años	BUAP	2
P:3	M	33	LEMO	MES	6 años	BUAP	2
P:4	F	33	LEMO	MCL	7 años	BUAP	2
P:5	F	38	LEMO	MCE	11 años	Universidad Madero	3
P:6	F	33	LEMO	MEI	8 años	BUAP	1
P:7	F	30	LEI	MILE	4 años	BUAP	2
P:8	M	32	LEI	MES	6 años	BUAP	2
P:9	F	31	LEI	MILE	4 años	BUAP	2

Tabla 2. Características particulares de los participantes.

## 7.9 Itinerario de la recolección y manejo de la información

Los momentos en los que las entrevistas se realizaron fueron variados, tres maestras en la mañana, cinco maestros en la tarde y un maestro en la noche. La duración promedio de cada entrevista fue de dos horas diez minutos.

Las entrevistas se grabaron en formato de audio empleando un dispositivo IPod, un celular Huawei y un micrófono de solapa Lavalier. Adicionalmente, se empleó un cuaderno de anotaciones que permitiera registrar alguna precisión o impresión que escapara a los audios, como el lenguaje corporal o gesticulaciones de los participantes. De igual manera, el cuaderno se empleó para anotar cuestiones, ideas o inquietudes surgidas durante la interacción del entrevistador con los entrevistados. Las grabaciones se respaldaron en el sistema de almacenamiento nube Google Drive.

Las entrevistas a profundidad se llevaron a cabo en diferentes cafés de la ciudad de Puebla teniendo en común un ambiente silencioso y una atmósfera propicia para la calidad acústica de las grabaciones. El clima era el adecuado para que el participante se desenvolviera con soltura.

Una vez que el participante estaba conforme con los términos, se procedía con un breve diálogo acerca de la trayectoria profesional del participante. Consecuentemente, se comenzaba formalmente la entrevista con las primeras preguntas que estaban integradas por el aspecto representacional, detallado en apartados anteriores.

Las entrevistas fluyeron de manera orgánica, natural y bajo un clima de plena confianza. Las preguntas se enfocaron en aspectos muy concretos pero flexibles que permitieron al participante explayarse y relatar de manera pormenorizada los diferentes aspectos de su vida personal y profesional. Los relatos de sus vidas se suscitaron de manera espontánea entre las diferentes temáticas de las preguntas. De manera lógica, se improvisaron preguntas que surgían de temáticas que los participantes tocaban y que no estuvieron consideradas en la construcción inicial del guion.

Las respuestas de las preguntas y los relatos de vida se transcribieron empleando el *software* de Google Docs en línea. El análisis de la información y del texto del discurso de los participantes se analizó mediante el uso del *software* de análisis cualitativo MAXQDA en su versión 20. El discurso escrito se analizó a través de un conjunto de códigos que fueron útiles para la segmentación.

## **7.10 Consideraciones éticas y consentimiento informado**

La participación de los informantes estuvo sujeta a dos peticiones que ellos plantearon al comienzo de la investigación. Ellos accedieron a ser parte de la investigación siempre y cuando no se revelaran sus identidades, existía un temor latente a alguna represalia o llamada de atención. La segunda condición fue que no se mencionara el nombre de la institución para la cual laboran pues ellos consideraron que se pone en riesgo su puesto laboral. Por tal motivo, discreción y secrecía imperaron a lo largo de la construcción de este trabajo de investigación.

Antes de cada entrevista se procedió a notificar al participante sobre las implicaciones éticas alrededor de la investigación mediante el consentimiento informado. La notificación consistió en una breve explicación sobre las personas involucradas en el proyecto de investigación, una descripción del programa, así como de la relevancia y seriedad al ser una investigación auspiciada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Aunado a ello, se les compartieron los motivos por los cuales eran seleccionados, así como los tributos que los facultaban para ofrecer un testimonio, opinión y vivencias que permitirían generar una interpretación de su contexto personal y laboral en función de su experiencia y rol profesional. Mediante el consentimiento informado se les hizo saber que la investigación perseguía delinear el perfil profesional del docente de la enseñanza de lenguas extranjeras que se encuentra inserto en un contexto laboral de corte privado empleando la sociología de las profesiones para explorar las circunstancias a las que se enfrenta antes, durante y después de su proceso de formación profesional en la educación continua.

Así mismo, se les planteó que el objetivo principal del trabajo de investigación consistía en interpretar la percepción del docente de inglés sobre la educación continua profesionalizante en escuelas privadas. De igual manera, los participantes conocieron los objetivos particulares de la investigación.

Se les informó que como participantes serían entrevistados de forma personal y bajo las condiciones que ellos establecieran para asegurar su libertad, comodidad y disposición. Antes de la entrevista, solicitamos cordialmente a los informantes que permitieran al entrevistador tomar notas ya que eran importantes para el análisis de la información. Fue

de conocimiento de los participantes que sería de suma utilidad que la entrevista fuera grabada en audio para su posterior análisis.

Se hizo particular énfasis en que la información recolectada, como soporte empírico del estudio, sería utilizada de manera crítica, asertiva y con secrecía para el análisis y comprensión de fenómeno estudiado. Los participantes en todo momento supieron que los resultados serían susceptibles de ser empleados en ponencias, presentados en congresos, publicados en artículos o en revistas especializadas o cualquier otro medio de difusión y divulgación científica.

Fue necesario detallar a los participantes los múltiples beneficios en los que la investigación puede contribuir, tal es el caso de la toma de decisiones institucional en el análisis de necesidades docentes, diseño y planeación contextualizada de los cursos de educación continua, modificaciones de la operatividad en el proceso formativo o el seguimiento permanente después de los cursos.

Para la tranquilidad de los maestros, se hizo hincapié en que la investigación cumplía satisfactoriamente con todos los estándares, requisitos y parámetros que impone el comité de ética de la BUAP, por lo que había sido aprobada para su aplicación. Los informantes tuvieron la certeza que las únicas personas con autorización para la revisión y análisis de las respuestas eran el entrevistador y la directora de tesis. Se puso particular acento en que toda la información iba a ser procesada de manera muy cautelosa, siendo esta resguardada bajo las normas estipuladas por el Comité de Ética de la BUAP.

Igualmente, se notificó los participantes que no obtendrían ninguna clase de beneficio económico, en especie, prebendas o algún otro aliciente de diversa índole. Su participación se encontraba supeditada a su voluntad de colaborar con la investigación educativa, así como a su disponibilidad de tiempo.

A razón de ellos, se hizo énfasis en que la intención del proyecto de investigación era única y exclusivamente recabar y compilar información para dar un soporte metodológico y que la naturaleza del proyecto era de índole estrictamente académica guardando la confidencialidad, anonimato y discreción necesarias en todo momento. Finalmente, se

proporcionaron teléfonos y correos electrónicos de contacto en caso de que emergiera alguna duda o inquietud.

### **7.11 Construcción del capítulo metodológico**

El primer paso en la construcción del capítulo metodológico consistió en contrastar el paradigma positivista y el paradigma interpretativo. De manera semejante, se contrastaron los atributos del enfoque cuantitativo y cualitativo y se justifica la selección de este último. Como tercera etapa, se detalló el método biográfico-narrativo, sus alcances y limitaciones. A este paso le sucedió la descripción de la técnica la cual es la entrevista a profundidad y se trataron puntos clave que no pueden pasar desapercibidos cuando se lleva a cabo esta técnica. Como parte final de este marco, se analizaron las características del relato de vida y las recomendaciones de expertos para su correcta aplicación. Para dicha tarea, se consultaron libros especializados en metodología de la investigación que se encontraban en el idioma español, inglés y francés.

En un segundo momento, se construyó un breve Estado del Arte referente a los aspectos metodológicos. En este, se compendia una selección de trabajos de investigación recientes en los que se integraron exitosamente el enfoque cualitativo, el método biográfico-narrativo y la técnica entrevista a profundidad y relato de vida, cada uno en su diferente contexto.

Posteriormente, se explica detalladamente el diseño y construcción del instrumento. En ese mismo apartado se explican las categorías y aspectos componentes del instrumento. Una vez obtenido el primer borrador del instrumento se envió con los expertos para su valoración. Una vez depurado el primer borrador, se aplicó a manera de prueba para obtener información relacionada con la duración y la pertinencia de algunas preguntas.

Cuando se rediseñó el instrumento, comenzó la etapa de aplicación formal con los participantes del estudio, estos encuentros se daban en diferentes cafés de la ciudad de Puebla en los cuales era posible mantener una conversación sin interrupciones o interferencia de ruidos ambientales que pudieran alterar la calidad del audio.

Los participantes manifestaron sentirse cómodos y a gusto para expresar su opinión, compartir su experiencia y relatar los hechos de su vida. Es importante señalar que todos los participantes fueron informados sobre las condiciones bajo las cuales sucedió el estudio, todo estipulado en el consentimiento informado.

Cuando finalmente se registraron todas las conversaciones en los dispositivos electrónicos de grabación se procedió a su respaldo en una nube de almacenamiento para su posterior transcripción empleando el Software Google Docs.

Para el tratamiento de la información, se empleó el software de análisis cualitativo MAXQDA 20. El primer paso consistió en abrir un proyecto nuevo como se aprecia en la figura 1. Este nuevo proyecto concentra las transcripciones y es muy útil para la organización y gestión de todos los documentos. Una de las bondades de este programa es su función de almacenado en pendrive, es decir, el proyecto puede alojarse en una memoria USB extraíble y usarse en cualquier computadora sin pérdida de información.

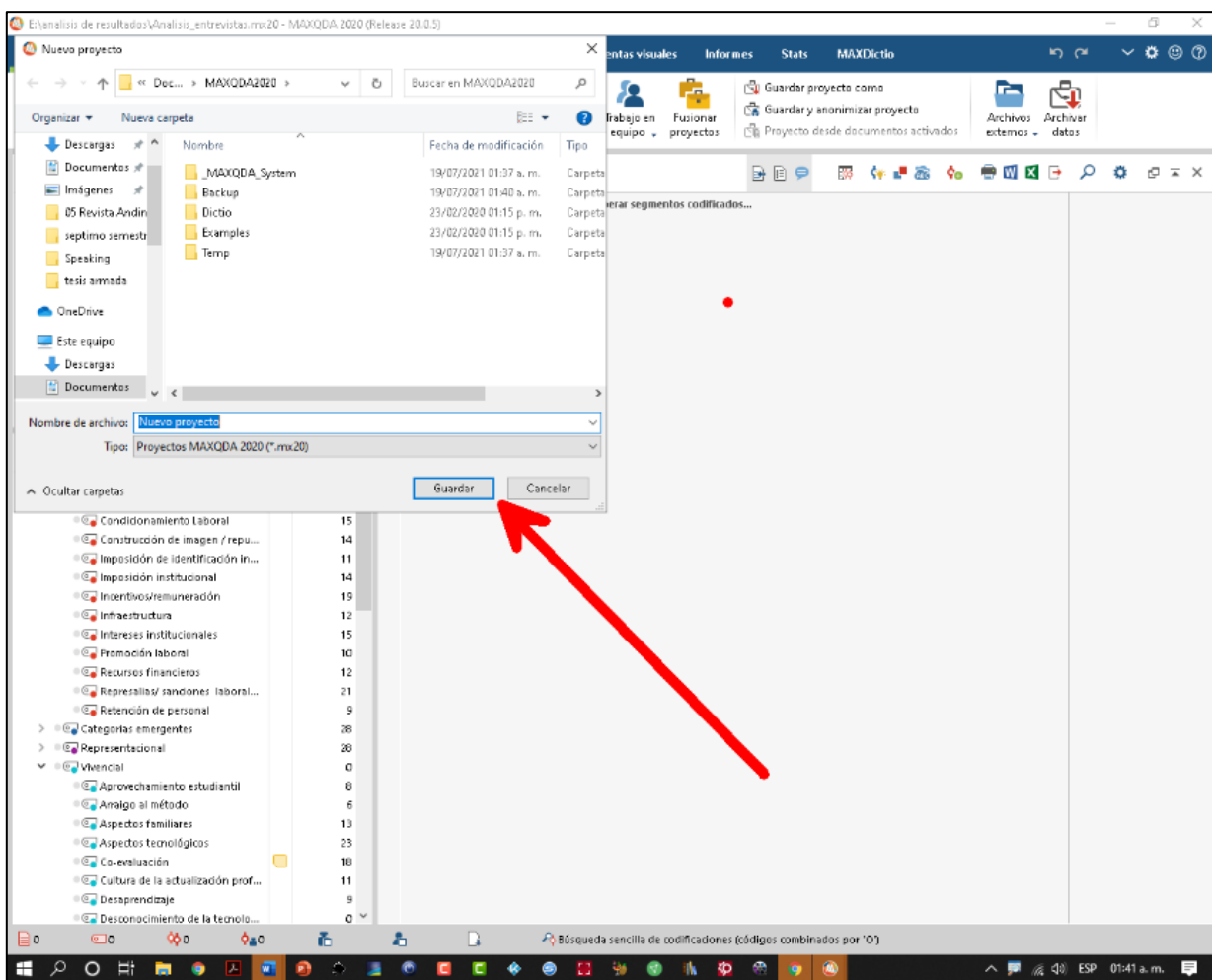


Figura 2. Creación de nuevo proyecto para el análisis de datos

Todas las entrevistas se alojaron en un portafolio de documentos, de esta manera es posible identificar todos y cada una de las entrevistas de los participantes. Tal como muestra

la figura 2, cada entrevista fue nombrada con una nomenclatura clave para salvaguardar la identidad y secrecía de los participantes. Se trató de nueve documentos de transcripción ordenados al azar. De manera análoga, se incluyeron los capítulos de Estado del Arte, Marco Contextual y Revisión Teórica para enlazar la información de la literatura especializada contra los testimonios de los participantes.

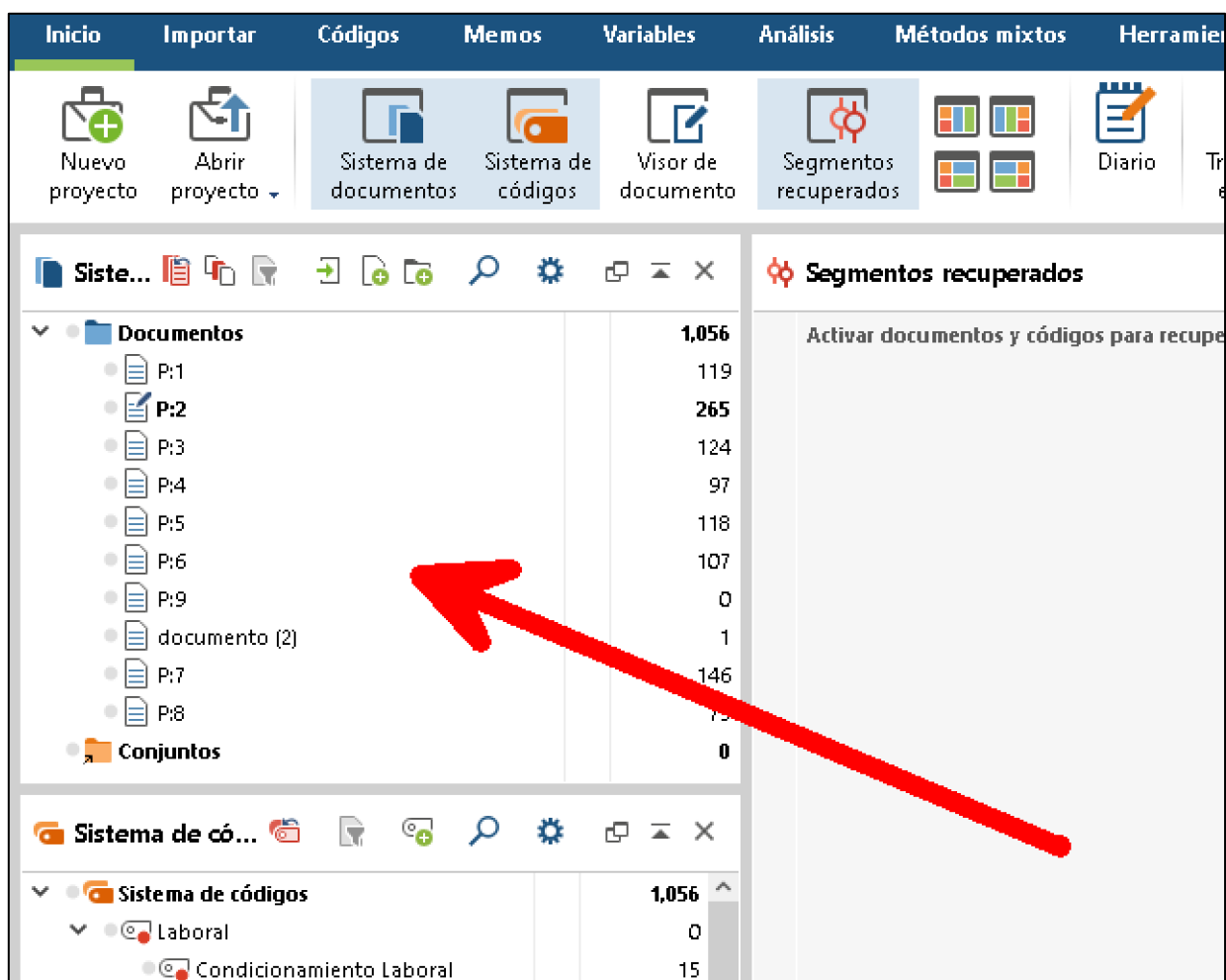


Figura 3. Portafolio de transcripciones de las entrevistas

Las primeras categorías de análisis establecieron *a priori*, antes de las entrevistas. Estos códigos son el resultado de la revisión de los capítulos de Estado del Arte, Marco contextual y Revisión teórica. La figura 3 muestra la estructura de anidamiento que se tomó en cuenta,

la clasificación inicial consistió en cinco categorías que a su vez se segmentó en distintos subtemas.

A través de esta forma de trabajo hubo mayor organización y orden en el análisis de los diferentes temas relacionados con la educación continua y la capacitación. Además, cada código/categoría fue asignado con un color distinto. Debido al uso de este sistema de colores el tratamiento de la información fue más certero y organizado. Esta asociación de colores y categorías es una práctica clásica del análisis cualitativo artesanal y este *software* opera bajo la misma idea, sin embargo, la sistematización de las categorías y la información fue mucho más rápida y efectiva.

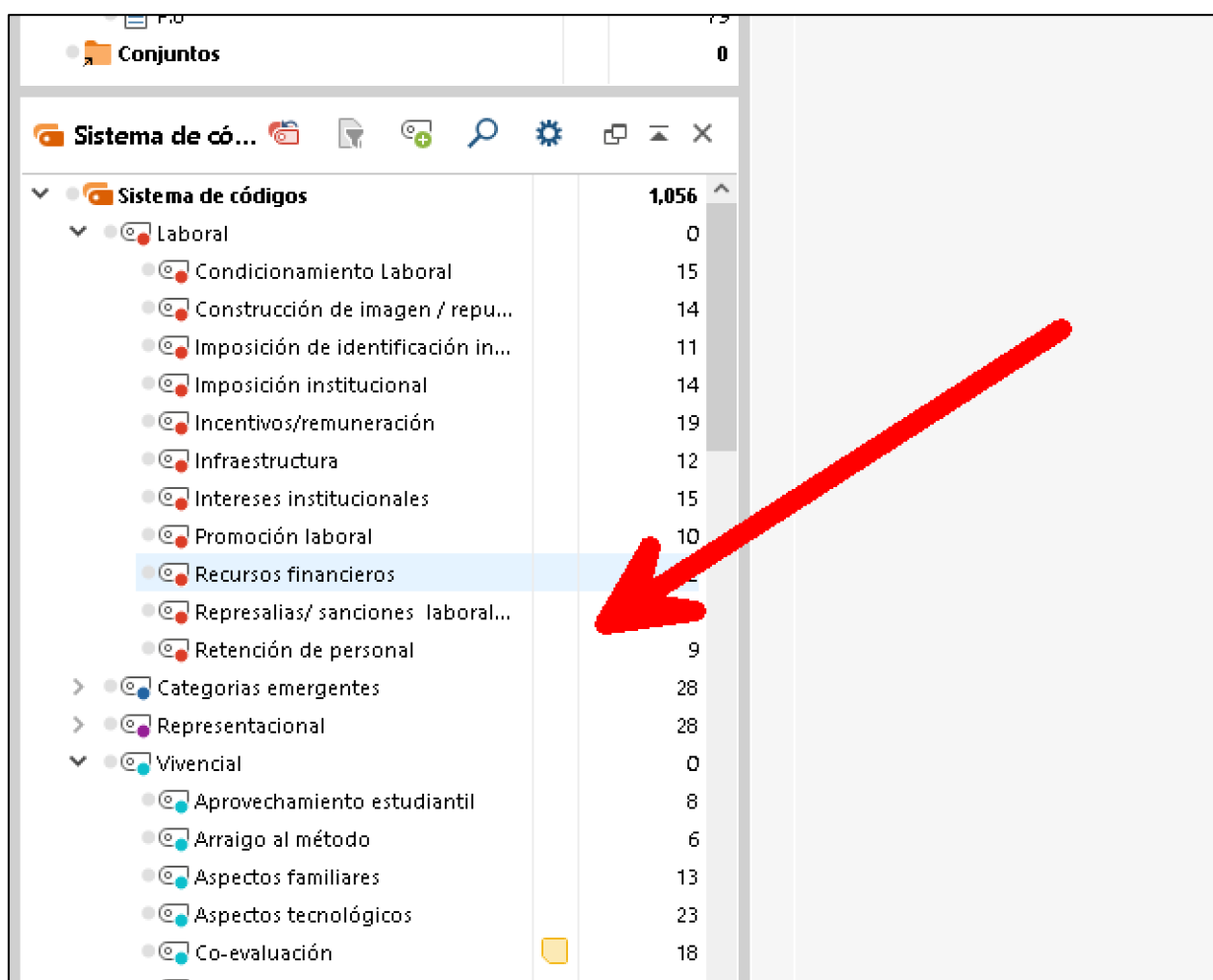


Figura 4. Árbol de códigos

Durante el proceso de análisis se consideraron aspectos como el valor de la verdad y la credibilidad de los resultados, es decir, hubo un apego a una metodología rigurosa pero



confiable. Así mismo, hubo en todo momento una actitud de neutralidad, independencia de los resultados ante motivaciones personales del investigador. Esto quiere decir que los datos no se encuentran sesgados (Rodríguez Sabiote et al., 2005).

La figura 4 muestra el momento de la selección de segmentos, es decir, el discurso de los participantes. Este proceso de segmentación está apoyado por el uso de memos, esta herramienta permite hacer anotaciones durante el análisis lo cual resulta de suma utilidad para el posterior proceso de interpretación. Durante el largo proceso de análisis, es posible que al investigador se le escape información relevante, por ello fue importante el uso de los memos para almacenar y ubicar los momentos y contenidos de particular importancia para el entendimiento del fenómeno estudiado. MAXQDA posee una interfaz gráfica muy intuitiva

por lo que su uso no representó un problema mayor, por el contrario, es un *software* amigable con el investigador a l incorporar herramientas sencillas pero muy útiles.

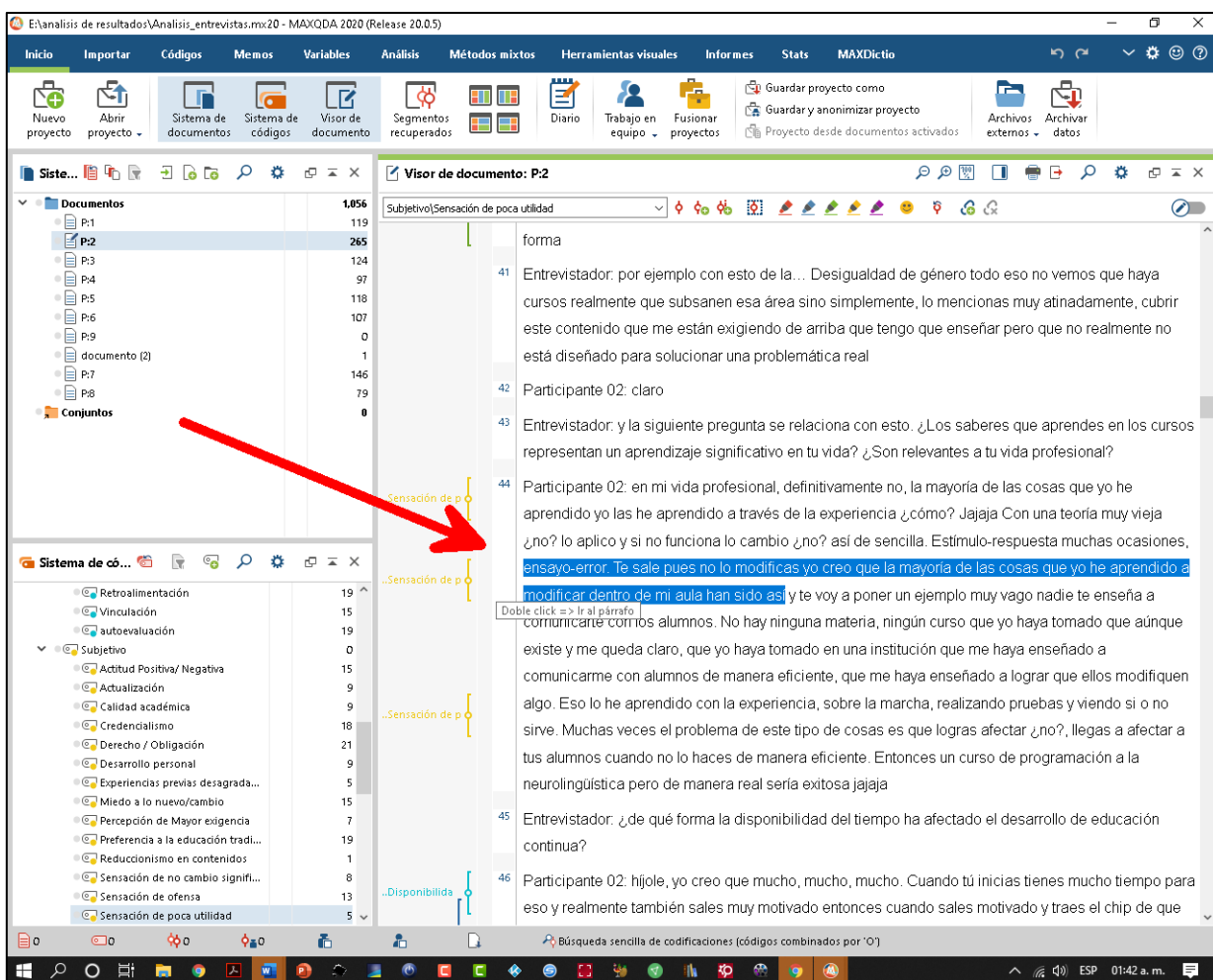


Figura 5. Selección de segmentos de los relatos de vida

Anteriormente se describió el código de colores empleado en el grupo de códigos y categorías, El retrato del documento es una herramienta visual que permite mapear los momentos de los relatos de vida en la que los participantes hablaron de determinada categoría. La figura 5 muestra homogeneidad en la distribución de los temas, es decir, este participante otorga la misma importancia a aspectos técnicos, laborales, vivenciales y subjetivos.

La única categoría con menos recurrencia fue la categoría de la construcción conceptual y esto es natural dado que solo se indagó sobre la construcción conceptual de la educación

continua y la profesionalización. Esta herramienta faculta al investigador para valorar sobre qué temas habla más el participante.



Figura 6. Retrato del documento

Otra herramienta muy útil durante el análisis fue la nube de palabras. A través de esta herramienta fue posible determinar la frecuencia con que los participantes mencionaban un concepto o idea. Esto es un primer acercamiento al discurso de los participantes para analizar la carga semántica y pragmática de las narraciones.



De igual manera, se llevó a cabo el entramado natural que ocurre cuando se liga lo narrado por los participantes con la literatura especializada revisada en capítulos anteriores.

Color	Nombre del documento	Código	Segmento
●	P-2	Representacional\definición de educación continua	plena habilidad de estudiar para toda la vida
●	P-2	Representacional\definición de educación continua	actualizarme en mi materia y en los distintos campos
●	P-8	Estado del arte\Marcos\Educación Continua\Tecnología	El Informe Horizon (2014) indica que se necesitan escenarios en educación que sean flexibles, adaptables y que integren la tecnología de un modo natural, favoreciendo así la innovación y la creación.
●	P-8	Estado del arte\Marcos\Educación Continua\Tecnología	la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012), hace hincapié en reconocer el potencial de las nuevas tecnologías de la información y comunicación como piezas claves para la renovación de la educación
●	P-8	Estado del arte\Marcos\Educación Continua\Tecnología	la revolución científica y tecnológica ha sacudido de forma precipitada el paradigma educativo, la tecnología en constante reformulación y la rapidez de las transformaciones es abrumadora, sin embargo, la tecnología es esencial en la nueva configuración de la educación del siglo XXI (ANUIES, 2014)
●	P-8	Estado del arte\Marcos\Educación Continua\Tecnología	la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual menciona que la formación continua debe "aprovechar el potencial de las tecnologías de la Información y la comunicación para cerrar brechas en el acceso a materiales y contenidos de calidad para todos" (SEP, 2017, p. 135).

Figura 8 Matriz de información

## CAPÍTULO VIII

### **Aspectos que condicionan el rechazo del docente hacia la educación continua**

En el ámbito educativo, la educación continua tiene el objetivo de profesionalizar al docente para la adecuada ejecución de su trabajo. Interés que emerge de un contexto complejo y globalizado que influye a los escenarios políticos, sociales, culturales y económicos, que inevitablemente afectan el campo educativo. Por tal motivo, la agenda política de los gobiernos incluye la mejora educativa. Por consiguiente, diversos organismos internacionales, principalmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomiendan políticas educativas que tienden a modificar las normas que regulan el sistema educativo y el vínculo laboral de los maestros, mediante la Instalación de sistemas que promueven la evaluación y la comparación. También impulsan programas destinados a corregir en forma continua las carencias en relación con los modelos educativos actuales.

Tomando en cuenta las recomendaciones hechas por los organismos internacionales, la educación continua se convierte en un proceso de renovación constante de saberes, actitudes, aptitudes, habilidades y competencias docentes, acordes a las exigencias que impone el contexto de las reformas educativas, el desarrollo tecnológico en este campo, así como las condiciones laborales y económicas. Ejemplo de esto, es la necesidad de adquirir conocimientos relacionados con las tecnologías de la información y comunicación (Tics) que están en constante desarrollo. Además, para los profesionistas recién egresados es una forma de adquirir conocimientos acerca de las diferentes estrategias didáctico-pedagógicas necesarias para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la importancia de implementar programas de educación continua, en los distintos ámbitos profesionales y laborales, se debe a que es una forma de mantener la vigencia del desarrollo técnico, científico y económico de un país.

En lo que respecta al sector privado de la educación, la educación continua tiene una forma especial de operativización, ya que depende de los intereses particulares de las distintas instituciones educativas. En consecuencia, la implementación de la educación continua como medio para la actualización del docente que trabaja en el sector privado tiene dos funciones. Una, capacitar a los docentes que necesiten profundizar en los conocimientos,

habilidades y destrezas propias de su campo disciplinar. Otra, capacitar a docentes que deseen desarrollar habilidades en áreas complementarias, sean nuevas o más especializadas. A continuación, se presentan los resultados de esta investigación, cuyo propósito fue conocer los motivos que ocasionan la resistencia del docente, que trabaja en el sector privado de la educación, hacia la educación continua

Durante el análisis de la información se encontró que el rechazo hacia este tipo de educación tiene estrecha relación con cinco aspectos que constituyen la operativización de la educación continua. En primer lugar, la forma de construcción conceptual de la educación continua en el docente. En segundo lugar, las experiencias y vivencias de los docentes en torno a la educación continua. En tercer lugar, se encuentran los aspectos subjetivos subyacentes de la educación continua en el docente. En cuarto lugar, elementos técnicos de los cursos de la educación continua. Finalmente, políticas laborales de la institución educativa que influyen en el proceso de la educación continua.

### **8.1 Construcción conceptual de la educación continua en el docente**

Debido a que la educación continua se ocupa principalmente de la población adulta profesional y no profesional, inserta en el ámbito laboral que requiere de actualización constante, el término, generalmente, se confunde con el de educación permanente o el aprendizaje a lo largo de la vida. Ambos conceptos han tenido un uso cuya vigencia ha sido determinada por la UNESCO (1996). En el informe elaborado por Jacques Delors, denominado “La educación encierra un tesoro”, advirtió que el aprendizaje a lo largo de la vida es el latido de una sociedad, que se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Sostiene que el aprendizaje de la sociedad, debe ser un aprendizaje en el que todo el mundo pueda aprender, según sus necesidades e intereses individuales, en cualquier lugar y en cualquier momento de una manera libre, flexible y constructiva.

Tiempo después, en la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Belén, 2009) se abordaron temas sobre las actividades de sensibilización y las políticas relacionadas con el aprendizaje, centrándose de manera especial, en la educación no formal e informal de las personas adultas. En el marco de la Acción de Belén se enfatiza que el aprendizaje y la educación de adultos desempeñan un papel fundamental en la respuesta a los problemas culturales, económicos, políticos y sociales del mundo

contemporáneo, por lo que debe situarse en el contexto más general del desarrollo sostenible. Así mismo, se reforzó la idea de que la alfabetización es el acceso al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Tomando en cuenta que para la UNESCO (2000) la alfabetización es el componente de la educación permanente y una parte integrante de todo plan de educación de adultos, se entrelaza, por así decirlo, con la educación a lo largo de la vida, complementándose ambas actividades.

Como se puede observar, existe una gran similitud, entre los conceptos mencionados, sin embargo, la diferencia estriba en que la educación a lo largo de la vida responde a intereses, necesidades y aspiraciones individuales. En tanto que la educación permanente se basa en un proyecto macrosocial dirigido a los adultos, que inicia con el proceso de alfabetización para que puedan desenvolverse en los distintos entornos de convivencia, lo cual favorece el desarrollo de una sociedad en sus distintas dimensiones: económica, política y cultural. Pese a estas imperceptibles diferencias, en el lenguaje cotidiano del docente, tanto aprendizaje a lo largo de la vida, educación permanente y educación continua tienen el mismo fin: aprender.

En este sentido, y dado que en el pensamiento docente está presente esta diversidad semántica, es necesario entender, desde qué nociones, los docentes construyen su propio concepto. En principio, se encontró que la construcción conceptual de educación continua se forma a partir de un proceso de reflexión acerca de la experiencia vivida. Dicha reflexión transita por dos momentos: A) elaboración de definiciones y B) descripción de representaciones.

#### *A) Elaboración de definiciones sobre educación continua*

Las distintas definiciones sobre educación continua, que elaboran de manera particular los docentes, emergen de la vivencia de seguir estudiando después de egresar de la universidad e incorporarse al ámbito laboral, ya que es en este entorno donde surge la necesidad de actualizar los conocimientos aprendidos durante su formación profesional, o de acercarse a un nuevo campo de conocimiento. Así, la educación continua se define a partir de cuatro principales nociones. Una herramienta proveedora. Posibilitadora de oportunidades. Medio de actualización profesional y docente. Mecanismo de operatividad institucional.



La educación continua es concebida como una herramienta proveedora de conocimientos ya que solventa la carencia de competencias y habilidades docentes que no cubrieron los estudios profesionales y que sólo se detectan cuando el novel docente se inserta en el campo laboral y confronta sus conocimientos con la práctica docente, “la educación continua es capacitarnos en otras áreas que tal vez nunca hemos explorado o que no hemos dominado” (P:9). En consecuencia, la educación continua al ser proveedora de conocimiento genera confianza en el docente en relación con la capacidad de adquirir nuevos conocimientos. Así mismo, otorga seguridad respecto a la conservación del empleo. Además, adquiere el reconocimiento de la realización de una buena práctica docente. Por último, se genera un proceso de reflexión. Tal como refieren Escudero y Muñoz (2017) una reflexión acerca de la importancia de impartir una cátedra de calidad que incorpore las novedades en los campos de la ciencia y tecnología mediante técnicas y métodos vanguardistas que propicien el crecimiento de los estudiantes.

En cuanto a la educación continua entendida como posibilitadora de oportunidades, es una condición que se da en la comunidad de profesionistas recién egresados o en profesionistas que por distintas causas se quedaron sin empleo. Por lo cual, la docencia representa una alternativa laboral, sin importar si cuentan o no con una formación apropiada para ejercerla. Cubrir las carencias principalmente didáctico-pedagógicas, u obtener un documento que acredite o certifique que el profesionista es capaz de trabajar en el campo docente, son situaciones que se solucionan a través de la educación continua. A la cual se accede por diversos medios, sea porque la institución contratante es la proveedora o porque el futuro docente hace una inversión económica que a mediano o largo plazo se convertirá en la ganancia de tener un empleo estable, “la educación continua hace que no me esté preocupando de que solamente una escuela me quiera dar trabajo porque tengo herramientas suficientes para trabajar donde sea” (P:2). De acuerdo con Llorent García y Llorent Bedmar (2013) la educación continua se convierte en un mecanismo de aprendizaje constante, que permite la adaptación del profesionista ante los constantes cambios laborales.

La educación continua definida como un proceso de actualización docente, se relaciona con las exigencias de renovación constante de saberes que impone el desarrollo científico y tecnológico. Lo cual genera el diseño de nuevas herramientas didácticas aplicables al proceso enseñanza – aprendizaje, garantizando así la mejora de la práctica profesional

docente, “como docentes tenemos que estar siempre, siempre, siempre actualizándonos porque hay diferentes... eh, por ejemplo, tecnologías, hay diferentes estrategias, hay diferentes cosas que tú puedes aprender y aplicar” (P:6). De modo que la educación continua, son todas aquellas actividades orientadas a la actualización de procesos educativos, técnicos y científicos (Sardinha Peixoto et. al., 2013 y Escudero Muñoz 2017).

Finalmente, se encuentra la idea de que la educación continua se ofrece de acuerdo con la operatividad institucional. Existe una diferencia entre la educación continua que proporcionan las instituciones de educación pública y la que se ofrece en el sector privado. La educación pública se caracteriza por ser gratuita, los temas que se abordan son diversos y orientados a la mejora de la práctica docente. Mientras que la educación privada es responsabilidad de cada docente asumir los costos de capacitación y actualización, “un 80% de lo que aprendo corre por mi cuenta el otro 20% pues sí, sí te lo ofrecen las instituciones para las que laboras” (P:7). Por lo que, existe el conflicto en relación con la pregunta ¿quién debe proveer la educación continua, para mantener actualizado al personal docente? Según los docentes que trabajan en este sector, debe ser la institución contratante.

En efecto, la implementación de la educación continua en las instituciones educativas privadas depende del tipo de contenidos que deben ser enseñados y aprendidos por los estudiantes. Esto hace que la institución, en primer lugar, capacite al personal docente en cuanto a la misión, visión y objetivos, para que exista una adecuada identificación entre el docente y la institución educativa contratante. En segundo lugar, que provea y facilite el conocimiento actualizado para llevar a cabo una eficiente práctica docente. “no solamente tiene que ver sólo con la práctica docente sino también con conocimiento e incluso cultura de la institución, el tipo de trabajo que tengas, la materia que impartas y qué es lo que requiere la universidad” (P:5). A tal efecto, se observan dos situaciones de disposición. Una que coincide con la propuesta de Lucas (2018) la institución pública o privada del sector productivo o de servicios, debe estar dispuesta a ofrecer y garantizar los cursos de actualización y capacitación además de vigilar la difusión, efectividad e impacto de esta clase de educación para su posterior replicación. Otra, que emerge de la disposición docente, que involucra elementos como el esfuerzo, voluntad, propósito y sobre todo la necesidad de conservar el empleo.

Después de mostrar las diferentes nociones a través de las cuales los docentes construyen la definición de educación continua, se conceptualiza como la forma de mantenerse vigente en el centro de trabajo, en tanto mantiene niveles de actualización constantes. En este proceso se conjugan aspectos generales e individuales. Los aspectos generales son el contexto, operatividad e intereses institucionales. Los aspectos particulares son esfuerzo, voluntad y propósito.

### *B) Educación continua una forma de profesionalización docente*

La necesidad de profesionalización en el campo laboral surge debido a las exigencias de actualización que imponen los avances tecnológicos en la industria y a los procesos de modernización en la prestación de servicios. Por lo tanto, la demanda de nuevas habilidades y aptitudes se convierte en el eje de la implementación de programas de capacitación orientados a la profesionalización de los empleados. Es así como la educación continua se convierte en un medio de actualización sobre prácticas especializadas, con la finalidad de cubrir el perfil profesional que exige el sector productivo y de servicios.

En el campo docente, la profesionalización a través de la educación continua es un proceso que se centra, principalmente, en la mejora de la práctica docente. Particularmente en el sector privado de la educación, la profesionalización docente consiste en cubrir los requisitos que la institución exige, tanto para ingresar a este ámbito laboral, como para permanecer en el empleo, “la profesionalización tiene que ver con lo que somos como docente entonces cómo das clase, cómo evalúas, cómo retroalimentas cómo tratas al alumno, todo eso incluye la profesionalización en la docencia” (P:8). Por lo tanto, la educación continua profesionalizante conduce a la diversificación de la práctica docente ya que incluye aspectos técnicos, teóricos, prácticos y actitudinales. Esto permite entender que el concepto de profesionalización es abarcador, no se encasilla únicamente a la práctica profesional, tampoco es un elemento que se limita a lo meramente laboral. Lo que muestra es que tiene repercusiones sociales, afectivas, institucionales e incluso valórales.

En conclusión, en la lógica docente, la profesionalización no sólo es la adquisición de competencias y habilidades centradas en dar una buena clase frente a grupo, sino que, además posibilita el desarrollo de estrategias para aplicar los conocimientos adquiridos. Estas dos propiedades de la profesionalización permiten allanar las dificultades de reclutamiento y permanencia laboral en las instituciones educativas, ya que, en principio, el docente aspira a “hacer lo que hago de la mejor manera posible” (P:6). Es decir, es una

aspiración hacia el perfeccionamiento profesional, lo cual conducirá más al éxito que al fracaso. Lo que es posible si existe preocupación por cumplir con los objetivos institucionales, conocer las problemáticas de los estudiantes, si se lleva a cabo un adecuado proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la aspiración al perfeccionamiento profesional consiste en sobrepasar el perfil laboral mediante la educación continua y estar en posibilidades de cubrir de mejor manera los requisitos que demanda la institución contratante.

## **8.2 Experiencias y vivencias de los docentes en torno a la educación continua**

A) El desaprendizaje como proceso de renovación profesional. B) Aprovechamiento estudiantil como efecto de la educación continua. C) Ventajas y desventajas del uso de recursos tecnológicos en la educación continua. D) Importancia de instructores eficientes en la capacitación laboral. E) Aspectos familiares: factor determinante en los cursos de educación continua. F) Emergencia de la cultura de la actualización profesional en el ámbito de laboral. G) La experiencia profesional en la construcción de nuevos aprendizajes. H) La retroalimentación de la educación continua como medio de mejora profesional. I) Ejes temáticos de los cursos y su vinculación con la realidad laboral. J) Estrategias pedagógicas docentes como impedimento ante el nuevo aprendizaje.

### *A) El desaprendizaje como un proceso de renovación profesional*

La primera experiencia y vivencia de los docentes en torno a la educación continua es el desaprendizaje. En este trabajo se entiende como la capacidad de olvidar selectivamente métodos, técnicas, estrategias o enfoques que solían ser útiles pero que con el paso del tiempo ya no responden de manera adecuada a las necesidades contextuales. El desaprendizaje tiene que ver con “la flexibilidad que tú tienes como docente de reconocer que algo que estás haciendo es bueno, pero puede ser mejor” (P:7). Los cursos de educación continua son una oportunidad para desaprender los aspectos que entorpecen la adquisición de nuevos y, en ocasiones, mejores conocimientos “estamos casados con una técnica o una estrategia y una forma y sabes que te funciona y sigue teniendo éxito, pero hay una nueva que te puede funcionar mejor” (P:8). Aunque también existe la posibilidad no de desaprenderlo sino de reaprenderlo, es decir, “no dejarlo de emplear, tal vez modificarlo digamos, modificarlo si” (P:1).

Para que exista un proceso de desaprendizaje durante la educación continua, es necesario que exista la disposición de dejar de usar ciertas técnicas y estrategias, para correr el riesgo de conocer y emplear otras diferentes, más dinámicas y corroborar su efectividad. Otra forma es tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes, esto es, entender sus estilos de aprendizaje, los cuales se pueden identificar a través de las participaciones que hacen en clase y en el día a día, propiciando un proceso de retroalimentación que sin duda generará replanteamientos sobre el proceso enseñanza aprendizaje:

Que vea yo, que lo que hago, ya no da resultados con los alumnos, porque puedes estar enseñando algo y tú ya no ves que el alumno responde, o lo que el alumno te presenta como resultado no es lo que tú querías, es momento de cambiar de estrategia de metodología (P:5).

Como se puede apreciar existe una relación entre la educación continua y el desaprendizaje intencionado, ya que los cursos brindan una oportunidad de renovar conocimientos y habilidades en el reaprendizaje y olvidar selectivamente a través del desaprendizaje. Tal como refiere Reynoso Flores, Álvarez Aguilar y Ruiz Mendoza (2015) la educación continua mantiene una lógica de aprender a aprender, y de, reaprender y desaprender permanentemente. Ante esta reflexión, es lógico deducir que, el desaprendizaje interviene de manera directa en los cursos de educación continua, ya que permite generar escenarios para reemplazar conocimientos y habilidades que ya no son útiles, ni pertinentes, o de renovar y acoplar dichos conocimientos o estrategias, a los requerimientos en el contexto inmediato. Por lo tanto, aprender a desaprender a través de la capacitación, es adoptar una posición de apertura ante nuevos paradigmas, repensar la práctica y hacer un esfuerzo en la revisión de lo que se asume como válido. En otras palabras, es poner en duda lo que no solía ponerse en duda. De esta forma se alcanza una transformación auténtica (Pérez et. al.,2011).

#### *B) Aprovechamiento estudiantil como efecto de la educación continua*

La segunda experiencia y vivencia del docente que aplica los conocimientos adquiridos a través de la educación continua es la estrecha relación entre ésta y el aprovechamiento estudiantil, lo cual se refleja en el rendimiento intelectual del estudiante, “si tú estás bien preparado y tienes herramientas para enfrentar los retos diarios, pero por supuesto que la educación continua que estás recibiendo y lo que te estás preparando va a impactar

inmediatamente a tus alumnos” (P:9). La preparación y aprendizaje se manifiesta como una ventaja, un punto que tiene a su favor el profesional de la enseñanza frente a otro que no lo está, “un maestro bien capacitado ...tienen mayor éxito en el aula que un maestro que no toma la iniciativa de hacerlo” (P:2). En otras palabras, la educación continua tiene efectos en la mejora profesional de los maestros que se hace patente en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes elevando las posibilidades de una mejor experiencia de aprendizaje.

Un aspecto que permite explicar los puntos anteriores es que en los cursos de educación continua se enseñan estrategias para tener un mejor acercamiento con los estudiantes. No se limita a elementos pedagógicos, sino que integra información y estrategias de utilidad para establecer una relación más significativa entre profesor y estudiantes, “en estos cursos hay ocasiones que se manejan aspectos que uno no consideraba, por ejemplo, la actitud de los alumnos” (P:1). La experiencia docente muestra que algunos cursos de educación continua están diseñados para cumplir un objetivo específico y que no necesariamente se apegan a las necesidades de capacitación del docente:

A través de estos cursos debemos lograr que los estudiantes cumplan con los perfiles de egreso, ellos deben de adquirir ciertos conocimientos dentro del aula, entonces, si los docentes están bien capacitados el alumno cumple con ese perfil de egreso (P:4).

Por lo cual, el beneficio de acceder a cursos de educación continua beneficia tanto a los estudiantes como a la institución, ya que, están orientados al logro del objetivo institucional, que consiste, en lograr que los estudiantes adquieran las características del perfil ofertado por la escuela. Sin embargo, dicho beneficio tiene impacto, siempre y cuando el profesor tenga la disposición y voluntad de implementar lo aprendido:

Si el docente no quiso aprender o siente que no aprendió, no va a aplicar nada, y nada más va a sentir que le hicieron perder el tiempo, entonces la educación continua tiene que tomar en cuenta más al docente (P:5).

Existen juicios de valor relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje que vive el docente durante la educación continua. Se trata de una experiencia que reposa en el criterio de voluntad, esto es, tomar la decisión de implementar los nuevos contenidos y estrategias aprendidas, según la evaluación que él mismo realiza sobre la utilidad y pertinencia de los

contenidos. Lo cual, como se mencionó antes, determinará el proceso de desaprender, lo que amplía las posibilidades de mejorar la calidad de la enseñanza, aprendizaje y rendimiento escolar de los estudiantes. Empero, si la valoración de los contenidos es desfavorable no se implementarán en su práctica docente inmediata.

Según la OCDE (2009) el desarrollo adecuado de programas de educación continua, son el vehículo para el desarrollo de competencias propias de una buena práctica profesional que se renueva y se ajusta a contextos específicos. Aunado a lo anterior, en el Artículo 153-C de la Ley Federal del Trabajo (2012) en su fracción IV, se precisa que la capacitación profesional tendrá por objetivo mejorar el nivel educativo, la competencia laboral y las habilidades de los trabajadores. Sin embargo, el desarrollo adecuado de programas de educación continua en el campo docente es de mayor relevancia, pues de estos depende el desempeño estudiantil, el logro de objetivos y prestigio de la institución, así como, el estatus de reconocimiento del docente en el aula, en la institución y fuera de esta. Además, el docente asume, por un lado, el compromiso individual de capacitarse. Por otro, la responsabilidad de realizar una adecuada práctica profesional, producto de la capacitación, ante la comunidad docente a la que pertenece. También lo hace con los estudiantes bajo su conducción y con la institución educativa en la que trabaja. Por lo tanto, los efectos de la educación continua trascienden a la sociedad, aunque sólo se trate de un microespacio social como la escuela, los compañeros de trabajo, los directivos, los estudiantes y su familia.

### *C) Ventajas y desventajas del uso de recursos tecnológicos en la educación continua*

La tercera experiencia y vivencia del docente es el empleo de los recursos tecnológicos. La importancia de las tecnologías de la información y comunicación (Tics) en la educación continua profesionalizante se relaciona con el amplio uso que se les ha dado en los últimos años, convirtiéndose en el medio a través del cual se accede a los programas de este tipo de formación. Esto muestra una serie de ventajas que son aprovechadas por los docentes. En primer lugar, la reducción de costos. En segundo lugar, el fácil acceso a los cursos y módulos que lo conforman. En tercer lugar, la disponibilidad, es decir, permiten el acceso desde cualquier lugar y a cualquier hora, lo que impide distraerse de otras actividades, “durante los cursos la tecnología contribuye a su éxito y en la mejora de mi aprendizaje en el sentido de que tengo todo a la mano” (P:2).

El acceso a la información de manera rápida e inmediata, a través de los buscadores electrónicos por internet, reduce el costo en tiempo, e incluso en la inversión de materiales didáctico-pedagógicos, que, en otro momento, afectaban la economía del docente, de la institución, del estudiante y de la familia. Debido a la expansión tecnológica y la reducción en costos para la adquisición de dispositivos electrónicos, la información se encuentra al alcance de casi cualquier persona. Lo que genera la expansión áulica, es decir, el aula trasciende a un tiempo y espacio determinado, significa aprender a distancia o no necesariamente estar inserto en un formato presencial, esto facilita el acceso a la educación continua, “la tecnología en los cursos de educación continua ayuda a expandir las actividades en el aula” (P:1).

En cuanto a las desventajas, la tecnología queda reducida únicamente como una herramienta para propósitos comunicativos y no como un medio generador de aprendizaje y de acceso a la información, “el uso de la tecnología que yo tengo es únicamente para hacer llamadas, mensajes para mantenerme comunicada” (P:2). Si bien los recursos tecnológicos pueden mejorar la experiencia de aprendizaje, su potencialidad, en beneficio del desarrollo profesional, no es del todo considerada como un factor fundamental y necesario en la formación y desarrollo profesional. Esto se debe a los estilos de aprendizaje a los que el docente está acostumbrado. También a situaciones que se consideran poco convenientes como, la incorporación de la educación continua en formato virtual, o la misma práctica docente. Las causas son el poco interés por desarrollar habilidades para el manejo de equipos de computación. Asimismo, se debe al rápido avance tecnológico que marca la rápida obsolescencia de los equipos, formatos de comunicación, del diseño de recursos didácticos, por mencionar algunos, “personalmente no manejo mucho la tecnología, es por esto por lo que también que al principio tal vez estaba un poco desanimado con tomar este tipo de cursos” (P:3).

Por lo tanto, el avance tecnológico, en algunos casos, no garantiza el éxito, asistencia, aprovechamiento, transformación y profesionalización del docente. Al contrario, la tecnología representa un obstáculo que paraliza el desarrollo profesional docente, en tanto no está familiarizado con las Tics, herramienta fundamental para la educación continua. La implementación de programas de educación continua profesionalizante tiene distintas modalidades, puede impartirse de manera presencial, con horario establecido dentro de la jornada laboral y en el mismo espacio de trabajo. También, puede que sea fuera del horario



de trabajo, pero dentro de las instalaciones laborales, o en otras. Finalmente puede realizarse en cualquier horario y en cualquier espacio, característica principal de la capacitación a distancia o formato virtual. Esta modalidad en especial representa una condición adversa para aquellos docentes acostumbrados al formato tradicional, es decir, cualquier tipo de capacitación debe ser de tipo presencial, tener un horario y espacio destinado para tal fin.

Esta reticencia se debe a situaciones de carácter técnico y comunicativo, ya que existe la idea de que los formatos virtuales carecen de un ambiente en el que exista una comunicación personal con los instructores, a quien de manera inmediata preguntar a cerca de las dudas que se generan, a quien comentar puntos de vistas, acuerdo o desacuerdos:

    Mi queja sería un poquito en tanto al diseño instruccional ya que muchas veces las... digamos que las plataformas o los ejercicios que se realizan dentro de estos sitios virtuales pues son un poco confusos, muchas veces también por cuestiones técnicas (P:3).

La relación impersonal máquina y receptor de conocimiento, es decir, cualquier persona que requiere de conocimientos actualizados, genera resistencia hacia la educación continua. Las causas se centran principalmente, en primer lugar, la falta de una comunicación efectiva. En segundo lugar, lo impersonal de la virtualidad. En tercer lugar, la inflexibilidad y rigidez de las instrucciones. En cuarto lugar, los mecanismos de asignación de puntaje de los cursos, ya que incorporan elementos tecnológicos. Todo esto, propicia un evidente desapego y rechazo hacia este formato de capacitación. A esto se suma la poca familiaridad docente con las Tics, lo que produce resistencia hacia la educación continua, ya que la falta de conocimiento y habilidades para manejar las diferentes herramientas tecnológicas impiden el acceso a los cursos:

    ...si pones una persona que es completamente iletrado en la tecnología no va a aprender, tengo compañeros de trabajo y ex compañeros de trabajo de escuelas privadas, que, pues, nada más le saben a Office y eso es mucho (P:5).

Es factible que la explicación de la idea anterior halle su respuesta en la brecha generacional que existe entre los profesores. Muchos maestros de generaciones anteriores al *boom* tecnológico no tienen la paciencia para adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para aprender el manejo de los recursos tecnológicos, porque durante su

formación profesional no se empleaban este tipo de recursos. Se trata de una generación que ha sido testigo de la transición tecnológica en el campo docente. Que lidia con un proceso de aprendizaje que, por un lado, trata de desarraigar hábitos y costumbres comunicativas, para, por otro lado, incorporar las nuevas tecnologías en su práctica docente. Por lo tanto, la falta de una pedagogía sobre el manejo de las Tics, por parte de los jóvenes instructores, cuya característica es la falta de paciencia, impiden el acercamiento y aceptación hacia estas herramientas tecnológicas:

Si tú les pides que utilicen algo más tecnológico se vuelve complicado, o que utilicen cierta plataforma para tomar clases también se les dificulta digamos, de los 50 años para arriba, ahorita ya hay esa brecha generacional, esa falta de conocimiento, pero de los 40 años para abajo no veo ningún problema, y creo que es lo mejor involucrar todas las Tics, las Tacs y las Teps<sup>2</sup> dentro del conocimiento (P:5).

En efecto, un factor condicionante para el adecuado empleo de las herramientas tecnológicas durante los cursos es la edad. A mayor edad del profesor, es probable que desconozca los dispositivos y programas más recientes. Por el contrario, si un docente es más joven, existe un amplio margen de probabilidad que esté familiarizado con los aspectos más recientes del avance tecnológico. Esto es, no por el simple hecho de incorporar a la vida cotidiana algunas herramientas tecnológicas, se está usando la tecnología de manera adecuada. Desde el punto de vista de los profesores jóvenes, la tecnología debe implementarse de forma correcta y pertinente, “la tecnología puede ser una gran herramienta, siempre y cuando esté aplicada y enfocada correctamente” (P:6).

Con frecuencia, la incorporación de herramientas tecnológicas con la intención de desarrollar las competencias correspondientes en docentes, y cualquier otro tipo de trabajador, sin la debida planeación dentro de los cursos básicos que conduzcan a la alfabetización digital, de acuerdo con el Marco de competencias de los docentes en materia de Tics (UNESCO, 2019) es muestra del interés centralizado de las instituciones educativas, especialmente las de educación privada, por cubrir los estándares nacionales e internacionales, que solicitan la demostración de que se encuentran a la vanguardia tecnológica. Por lo tanto, la implementación del uso de las nuevas tecnologías en los cursos

---

<sup>2</sup> Tecnologías de la Información y la Comunicación, Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación.

de actualización, en realidad resulta poco productiva para los docentes y para la institución, ya que sólo se cubre el requisito de cumplir con los estándares mencionados.

El desconocimiento de las 18 competencias del marco antes mencionado tiene como resultado que el uso de la tecnología sea con fines lúdicos, dejando a un lado los aspectos formativos, “la uso más como medio recreativo más que para educación” (P:6). En consecuencia, el desarrollo de las competencias y habilidades relacionadas con las tecnologías no depende de la capacidad del docente, sino de la disposición personal y del interés real de la institución educativa. En el Informe Horizonte (2014) se indica la necesidad de escenarios en educación que sean flexibles, adaptables y que integren la tecnología como un uso de modo natural, favoreciendo así la innovación y la creación. Sin embargo, la indiferencia del docente, hacia los recursos tecnológicos y las ventajas que ofrece al ámbito educativo, conducen al autorezagó tecnológico, de actualización y profesional.

En el contexto educativo actual, los cursos de educación continua, cursos de programas de posgrados, maestría y doctorado, así como en la educación media superior y superior, se diseñan en ambientes y plataformas virtuales. La pandemia provocada por el virus SARS-COV2-19, ocasionó a nivel mundial que los centros escolares y universitarios cerraran sus puertas, por lo que las instituciones educativas se vieron obligadas a utilizar plataformas virtuales con la finalidad de continuar con los cursos escolares desde casa. Esta situación evidenció la falta de una adecuada alfabetización tecnológica de docentes y estudiantes, lo que obligó a las instituciones educativas a implementar cursos de capacitación urgentes para habilitar sobre todo a los docentes en el uso de plataformas educativas, de comunicación en línea, etcétera.

Por otra parte, la relación entre tecnología y educación continua han mejorado las condiciones de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en ambientes posteriores a la educación formal (Cendon, 2018). Las diferentes plataformas y recursos digitales se han presentado como grandes herramientas para el aprendizaje. Si los profesores optan por no emplearlas de manera crítica, se corre el riesgo de no desarrollar los saberes necesarios para responder a los problemas actuales, acceder a la información más reciente y que la comunicación sea efectiva. Desde luego que emplear los diferentes recursos tecnológicos no es garantía de aprender más y mejor, sin embargo, los escenarios educativos actuales,

tanto para el aprendizaje de los estudiantes como de los profesores, se han llenado de herramientas tecnológicas que demandan habilidad y conocimientos para usarlas.

En México, desde la Secretaría de Educación Pública, existe preocupación por que los profesores sean capaces de conocer y emplear la tecnología. Por consiguiente, la formación continua debe “aprovechar el potencial de las tecnologías de la Información y la comunicación para cerrar brechas en el acceso a materiales y contenidos de calidad para todos” (SEP, 2017, p. 135). Empero, en un número considerable de docentes, la tecnología es percibida como una herramienta complicada para adultos mayores de 40 años, también es considerada como una actividad lúdica haciendo a un lado el aspecto educativo. Así mismo, existe una actitud de rechazo ya que la tecnología no se apega al estilo de aprendizaje tradicional.

#### *D) Importancia de instructores eficientes en la capacitación laboral*

La quinta experiencia y vivencia del docente tiene que ver con la importancia de tener instructores eficientes en los cursos de educación continua o de capacitación laboral. En cualquier ámbito del trabajo, es importante contar con cursos de profesionalización que mantengan actualizados a los trabajadores. Sin embargo, si este proceso de profesionalización no cuenta con instructores habilitados para capacitar a los trabajadores y cubrir las expectativas de las instituciones contratantes, es posible que la capacitación no alcance los objetivos planteados:

Tristemente no contamos con profesionistas comprometidos con lo que van a enseñar en los cursos, no se concentraban en realidad en el aprendizaje, que tuvieras como alumno en ese momento, o sea ellos iban a lo que estaban dedicados a hacer, lo que les iban a pagar y lo que pasa después pues ya era cuestión de uno (P:7).

Los cursos de educación continua en el ámbito educativo del sector privado se implementan por dos vías, una es que la institución recurra a los docentes con más habilidades o más actualizados en determinados temas educativos para impartir cursos de actualización. Otra es, que la institución contrate los servicios de actualización de centros universitarios, a través del departamento de vinculación, o contrate de manera particular a despachos de consultoría, expertos en temas de educación. En cualquier caso, la importancia del

adecuado desarrollo y aprovechamiento de estos cursos depende en gran medida de las habilidades didáctico - pedagógicas de los instructores.

En el caso de que el instructor pertenezca a la misma institución, se produce un rechazo hacia él y el curso, ya que la diferencia que se establece entre éste y los demás docentes genera cuestionamientos en relación con la capacidad para impartir determinados cursos. Además, propicia división al interior del grupo docente:

Muchas veces también en las escuelas no quieren invertir dinero ¿no? Toman de su propio personal, intentan explotar las capacidades que su personal tiene, aunque no son acorde con lo que necesitamos. Ellos hacen su mejor esfuerzo, pero ahí se queda (P:2).

En cuanto a los instructores que provienen de universidades distintas o de alguna consultoría, sólo lo hacen por cumplir el contrato. También se caracterizan por estar desempleados y su única opción de obtener un salario es prestando este tipo de servicios, de ahí que carezcan de habilidades pedagógicas para transmitir conocimientos. La práctica como instructor se basa en la experiencia o en un proceso de capacitación autodidacta, y no cuenta con las calificaciones y certificaciones para capacitar, y en consecuencia satisfacer las necesidades de actualización que requiere la institución educativa contratante y su cuerpo docente:

Desconozco cómo se lleva a cabo la selección de los instructores. Supondría que tendrían que pasar alguna prueba o tener algún perfil académico. Sin embargo, en mi experiencia, me han tocado instructores que no están completamente capacitados sobre el tema (P: 3).

En efecto, el nulo cuidado que tienen las instituciones de educación privada, en el diseño e implementación de la educación continua, se evidencia en la selección de los instructores cuyas carencias se reflejan en el proceso de construcción de conocimiento en los docentes. Con frecuencia, la responsabilidad de la impartición de este tipo de cursos se delega a profesionistas con poca experiencia en técnicas didáctico- pedagógicas, afectando los ambientes de aprendizaje, ya que de igual modo desconocen los principios educativos más elementales:

Me tocó un instructor del área de la salud y pues creo que desconocía muchas partes de la educación, entonces pues a mí me dejó un mal sabor de boca el encontrar instructores que no dominan completamente el tema (P: 3).

La inexperiencia de los instructores dificulta la solución de los problemas de actualización al que aspira el docente y la institución. Así, el logro de metas es afectado ante la falta de habilidad para solucionar los problemas de capacitación, ya que los instructores no cumplen con el perfil específico y acorde con el contenido del curso a impartir. Esto es, cuando surge una duda sobre algún tema específico o especializado, son incapaces de resolverlas de manera satisfactoria para los docentes que son capacitados. Además, la falta de habilidades y conocimientos impide la generación de procesos de aprendizaje necesarios:

En la preparación presencial me han tocado muchos instructores que te leen las diapositivas y para leer diapositivas pues mejor no voy, yo creo que estaban como tan acostumbrados a esa forma casi, casi de exponer, que a eso se dedicaban, directamente iban a exponer las cosas que según ellos querían que aprendiéramos (P:5).

De esta forma, los cursos de educación continua son espacios en los que, por un lado, se da un encuentro entre personas que tienen la intención de llevar a cabo una práctica educativa que los conduzca a la actualización de conocimientos, y por otro, se vive una experiencia desafortunada debido al poco dinamismo que el instructor imprime a estos cursos:

Desgraciadamente, en el 60 o 70% de esos cursos, la mayoría de los instructores no están realmente preparados, son maestros tomados de emergencia digamos, sin considerar un perfil adecuado, acorde al contenido del curso, entonces no te saben enseñar, preguntas dudas y no contestan adecuadamente y te quedas igual” (P:1).

En conclusión, de las características y atributos del instructor de los cursos de educación continua depende el éxito de una educación continua de calidad (UAC, 2008). Cuando un curso de capacitación no se lleva a cabo por un instructor especializado en determinada disciplina, es poco probable que el curso sea exitoso en términos de aprendizaje. Por lo tanto, debe existir correspondencia entre el perfil profesional de los capacitadores y el contenido de los cursos.

### *E) Aspectos familiares: factor determinante en los cursos de educación continua*

La sexta experiencia y vivencia del docente tiene que ver con los aspectos familiares que influyen en la inscripción, permanencia, aprovechamiento y culminación de los cursos de educación continua. En múltiples momentos del proceso formativo, el docente tiene que anteponer su rol familiar a la capacitación profesional o de actualización. Factores como el cuidado de los hijos, la atención de la casa en el caso de las mujeres. O atender varios o distintos trabajos que garanticen la sobrevivencia familiar, son condiciones que influyen en la decisión para asistir a los cursos de capacitación:

Yo me casé, soy madre, la verdad es que se reduce yo diría que hasta un 70% es decir el 30% de mi tiempo tengo la capacidad de dedicarlo a mi estudio, a mi preparación, a mi formación, pero el resto no (P:2).

Por lo cual el número de horas que los docentes podrían invertir en los programas de actualización se altera al priorizar las actividades de madre, ama de casa, padre o proveedor. De todas las actividades que realiza la persona fuera del ámbito laboral, la que requiere de mayor atención es el cuidado de los hijos, ya que requiere de tiempo y concentración, lo cual, o bien impide el acceso a los cursos, o bien, conduce a no terminarlos, “yo siento que limita por supuesto, tu familia motiva, pero profundamente limita la capacidad y el tiempo que tienes para invertir en prepararte continuamente en los cursos” (P:4). Además, de las actividades familiares y domésticas, los docentes, llevan a casa tareas relacionadas con el trabajo, tales como, la planeación de clases, evaluaciones, es decir, trabajo de tipo administrativo que no tiene ningún tipo de remuneración económica, ya que forma parte de la actividad docente. De modo que, el reducido tiempo del que disponen no se emplea para la capacitación, profesionalización o actualización:

Para mí como madre de familia, pues estoy en la casa, difícilmente tengo con quien dejar a mi niña pequeña, entonces es difícil que alguien cuide a la niña, entonces si me ha sido muy difícil asistir a los cursos de capacitación (P:9).

De suerte que el docente se encuentra inmerso en dos escenarios ante los cuales debe tomar una decisión. Uno, dedicar su tiempo en la capacitación, o dedicar ese tiempo a las múltiples actividades que demanda su rol familiar. En la mayoría de los casos, se elige a la familia. Por lo que, dentro de la planificación, organización y sistematización de los cursos de educación continua, debe considerarse como un elemento de primordial importancia las

actividades familiares de los docentes e implementar mecanismos que permitan solventar estos problemas, con la finalidad de que el docente mantenga un estatus de actualización y profesionalización acorde a las necesidades de la institución, de los estudiantes y de sí mismo. Por otra parte, existen casos en los que la familia es un elemento que propicia el desarrollo profesional, es decir, la familia motiva y anima al docente para que continúe capacitándose:

En mi caso ha sido de manera positiva, ya que recibo el apoyo tanto de mi pareja como de mis padres, todos siempre me han inculcado el estudio, el seguir aprendiendo, siempre me han apoyado y eso me permite actualizarme (P:3).

Como señala Liviu Catalin (2018) las responsabilidades familiares tienen un impacto considerable en la toma de decisiones de los participantes. La influencia familiar puede manifestarse en motivación para continuar aprendiendo y creciendo profesionalmente. Por otro lado, el cuidado de la familia se antepone a la formación personal y profesional, y si se trata de decidir, se priorizará el aspecto familiar. Aunque en otros casos, la vida familiar es el pretexto para evadir la responsabilidad de la capacitación, así, el docente que se siente amenazado encuentra argumentos para defender su postura negativa (Tarrago y Montalvo, 2008).

#### *F) Emergencia de la cultura de la actualización profesional en el ámbito de laboral*

La séptima experiencia y vivencia del docente es la emergencia de la cultura de la actualización docente. En esta investigación se entiende por cultura de la actualización docente como el hábito que mantiene la aspiración constante de profesionalización en el docente con la finalidad de realizar una adecuada práctica profesional y docente. En términos generales la cultura de la actualización profesional se adquiere durante la formación universitaria. Se implementa, principalmente en profesiones como medicina o computación, en las cuales la actualización es un pilar fundamental de la práctica profesional. Aunque en la mayoría de las profesiones poco se fomenta este tipo de cultura, existe inquietud por parte de los profesionistas de los distintos campos disciplinares por mantenerse actualizados. En otras palabras, se asume un hábito de profesionalización que con el tiempo y experiencia se convierte en cultura. Este proceso inicia a través del ejemplo de figuras importantes durante los estudios universitarios, es el caso de algún integrante de la familia, o de algún profesor.



En el trabajo docente la cultura de la actualización se ha desarrollado por dos motivos importantes: las reformas educativas, y el avance de las tecnologías de la información y comunicación. Estos dos aspectos demandan la actualización constante de conocimientos. En relación con las reformas educativas, la implementación del aprendizaje por competencias, por ejemplo, implica el constante desarrollo de habilidades para el diseño de rúbricas, de planificación de clase, formas de evaluar, por mencionar algunas. En el caso de las Tics, el desarrollo permanente de la tecnología que produce nuevos y sofisticados equipos, y los consecuentes recursos, aplicables al proceso enseñanza-aprendizaje, demandan la actualización permanente del docente, del estudiante y de la institución. Este contexto ha propiciado la formación de una cultura de actualización docente:

Fueron los maestros los que de alguna manera nos motivaron, entonces, yo no hablaría de la institución la verdad hablaría de personas que nos motivaron a continuar con tus estudios, preparándonos, más bien hablaría de personas, no de instituciones (P:2).

En los planes de estudio de pregrado principalmente, no existe un eje transversal que resalte la importancia de la actualización y capacitación constante, “la universidad pública se da un poco más de la cultura de la actualización al menos de donde yo salí. ¿Cómo se da? mediante correos de seguimiento, mediante ofertas de cursos gratuitos” (P:3). Es en el campo de trabajo en donde surge la necesidad de la capacitación, por lo que el desarrollo de la cultura de la actualización proviene de la necesidad de satisfacer las demandas del modelo educativo vigente y cumplir con las directrices institucionales. En este contexto surge la cultura de la actualización docente, se caracteriza por ser informal. Nace de los docentes para los docentes, quienes se convierten en las figuras que promueven la actualización profesional, tomando como principio que la actualización y profesionalización no es una opción sino una necesidad.

Debido al carácter informal de la cultura de la actualización, existen docentes que poco se familiarizan con el término, lo que ocasiona que no haya una generalización y mucho menos se acuñe como una tradición en el contexto docente de la educación privada. Por lo contrario, genera confusión y se relaciona con los mecanismos de seguimiento de egresados, incluyendo aspectos como el empleo actual, si continuó estudiando, o abandonó la profesión, etcétera. En otros casos, la actualización profesional se debe a la motivación

personal y presión laboral que ejercen las instituciones contratantes, más que por la adopción de una cultura de la actualización:

Lo que a mí me motiva para estudiar una maestría, un doctorado o tomar un curso de educación continua es por razones personales, no porque me estuvieran molestando donde yo estudié, pero si donde yo laboro. Es una decisión más personal e individual que como parte de una cultura profesional (P:6).

#### *G) La experiencia profesional en la construcción de nuevos aprendizajes*

La octava vivencia del docente es la experiencia profesional y su relación en la construcción de nuevos aprendizajes. La experiencia profesional es el conocimiento que se tiene antes de los nuevos aprendizajes y cumple la función de resignificar los nuevos contenidos. Esto es, la experiencia adquirida frente a grupo es un punto de referencia que vincula los aspectos teórico – pedagógicos con la acción concreta de la práctica docente.

La experiencia previa es punto de referencia para la asimilación, complementación o transformación a partir de los nuevos conocimientos, convirtiéndose en un factor importante de aprendizaje, “el hecho de ya tener un aprendizaje previo pues ayuda bastante, no llegas en blanco” (P:1). Así, los saberes adquiridos refuerzan o modifican el conocimiento adquirido convirtiéndose en aprendizaje significativo propiciando la reconfiguración constante de la experiencia:

Me parece que hay una relación, lo que se aprende en las aulas de forma por así llamarlo empírica y lo que se aprenden los cursos. Me parece que los cursos de educación continua pueden ser un complemento para mejorar digamos que lo que se lleva a cabo dentro del aula (P:3).

En el ámbito docente, se establece una relación entre teoría y práctica que se basa en la toma de decisiones: cómo se imparte la clase, qué material utilizar, de qué forma se va a evaluar. Estas son prácticas que en algunos casos se basan en la experiencia y en la intuición. Sin embargo, mediante esta práctica no se obtienen los beneficios que sí se pueden obtener empleando los conocimientos teóricos adecuados. Es en este contexto que los cursos de educación continua adquieren sentido, significado y relevancia. Como se ha mencionado en reiteradas ocasiones, es difícil que un docente regrese a la universidad a estudiar los huecos de conocimiento que el entorno laboral le ha demostrado que le hacen

falta. Es en este momento de la trayectoria y experiencia laboral y profesional, cuando los cursos de educación continua son la herramienta que permite cubrir la carencia de conocimientos.

En este encuentro entre la experiencia del día a día y las nuevas tendencias e innovaciones para la enseñanza, se da el proceso de resignificación de la práctica docente. Por lo cual, la profesión docente, como cualquier otra profesión, se ocupa de operaciones intelectuales asociadas a grandes responsabilidades individuales, sin embargo, deben contar con prácticas útiles y ser transmisibles a través de la enseñanza formalizada (Dubar, Tripier y Boussard, 2015)“Para mí sí es importante en el desarrollo constante la experiencia, que vaya de la mano con el aprendizaje teórico aprendido en la capacitación constante” (P:5).El éxito de la educación continua se refleja en las aulas, es el espacio en el cual se objetiva el conocimiento abstracto que se adquiere en un curso, es decir, lo teórico toma forma, se práctica, se modifica, e incluso se transforma. Este proceso, que es dialéctico, es la formalización de los saberes aprendidos en la práctica diaria del docente, “en los cursos se formaliza el conocimiento, hay una formalización del conocimiento empírico” (P:6). En otras palabras, la capacitación autentifica el ser docente, pues cada uno sabe lo que emplea en cada ejercicio de enseñanza que realiza. Si el docente adquiere conocimientos y desarrolla habilidades en su rutina laboral profesional, se debe a que comprende el propósito y sentido de todo aquello que aprende y aplica para el desarrollo de sus clases:

Es posible que no siempre ocurra esta coincidencia en la que el docente ya posee un conocimiento que solo hace falta afianzar, es por esta razón que los cursos son importantes para consolidar conocimiento empírico y para empezar a construir conocimiento nuevo y profesional (P:6).

#### *H) La retroalimentación de la educación continua como medio de mejora profesional*

La octava vivencia del docente es el proceso de retroalimentación de la educación continua para la mejora de la práctica profesional docente. Este proceso adquiere importancia pues ocurre cuando finalizan los cursos de capacitación, facilita el reconocimiento de las fortalezas y la detección de áreas de oportunidad en cualquier ámbito laboral. La retroalimentación es el momento en el que se hace una valoración del desempeño de la persona durante los cursos. Es aquí donde se proponen sugerencias y recomendaciones

para la mejora de los contenidos de los cursos, con la forma de impartirlos o con la aplicación de los conocimientos.

En los cursos orientados a la mejora de la práctica docente, es poco frecuente que se de este proceso, sobre todo, tratándose de docentes que laboran en el sector privado, ya que la institución contratante presta poca o nula atención a las ventajas que ofrece la retroalimentación. Si se pasa por alto este proceso, se crean confusiones, hay equivocaciones y se asume por parte del docente que su desempeño es el más adecuado. En cambio, si se lleva a cabo, se diseñan estrategias que permiten hacer correcciones para la mejora de la práctica docente. Por lo que, la falta de retroalimentación supone la idea de un proceso de capacitación incompleto, “cuando la capacitación es presencial la retroalimentación es nula, no hay retroalimentación” (P:2).

La forma de llevar a cabo la retroalimentación depende del formato del curso que se implemente, puede ser presencial o por línea. En el caso del formato presencial, se realiza después de la evaluación general del curso. Esta evaluación puede ser escrita o participativa. En el caso de la capacitación en línea, tanto la evaluación como la retroalimentación es a través del llenado de formatos que se evalúan cuantitativamente. La falta de dialogo sea de manera presencial o en línea deja de lado la parte cualitativa de la evaluación y en consecuencia de la retroalimentación, momento en el que se pormenoriza la actuación docente. Ante la falta de una valoración detallada y en profundidad, disminuyen las posibilidades de que el docente concientice sus fallas, “los cursos que son en línea me han tocado donde la retroalimentación es sumativa, ves tu número y ya” (P:2). Por lo tanto, la importancia que le otorga la institución a la evaluación se centra en la adquisición de una calificación numérica aprobatoria en la cual se basa para evaluar la utilidad del docente en función de sus intereses costo beneficio.

En otros casos se da lo que se ha denominado evaluación genérica, la cual se caracteriza porque se lleva a cabo a través de cuestionarios o plantillas cuyos resultados tienden a la estandarización de las actividades efectuadas en los cursos. Debido a esto, la retroalimentación mediante la observación de las actividades o de la recogida de comentarios e impresiones en torno al curso se deja de lado, al igual que la perspectiva individual y contextualizada del docente. Es decir, en la educación continua carecen de

importancia las inquietudes, incertidumbres o certezas que tienen lugar en el ámbito de lo cotidiano de la práctica docente:

Hay cursos en donde sí llegan a hacer algún comentario sobre algunos trabajos que realizas y sí te ponen por ahí una retroalimentación inmediata, pero son escritas, son cortas, son totalmente genéricos, son respuestas prefabricadas y tú no opinas (P:1).

Por otra parte, la retroalimentación contextualizada, denominada así porque considera las características y atributos de las personas para que el proceso sea preciso y exacto, poco se practica. Esta situación se explica porque especialmente, en las universidades privadas, no cuentan con el suficiente personal especializado para llevar a cabo una retroalimentación dialógica, en cambio realizan, como se mencionó en párrafos anteriores, una evaluación genérica que les permite agilizar el proceso de evaluación de los participantes. A este respecto, los ejercicios realizados durante el curso son resguardados, pero no revisados ni comentados, tales como: reportes, ensayos o diseños de planeaciones.

Se nos pidió al final realizar una planeación por competencia que dudo mucho que se haya revisado ya que todos obtuvimos... Bueno fue aprobatorio, entregas tu proyecto final recibe tu... Bueno hasta eso una nota simplemente aprobada / no aprobado y hasta ahí se acabó la retroalimentación (P:3).

Por consiguiente, si los trabajos no son analizados ni evaluados, no tiene sentido el esfuerzo por asistir, hacer y cumplir con una tarea, pues el trabajo nunca será revisado. Además, la calificación de aprobado o no aprobado son expresiones que carecen de importancia en tanto que no hay retribución para el participante, ya que la retroalimentación justo después de la capacitación tiene más importancia por el hecho de establecer un diálogo mediante el cual se esclarezcan dudas y se compartan puntos de vista:

Siempre he preferido las capacitaciones presenciales que, con la cuestión del formato virtual, no es que no lo prefiera, o que no sea bueno, sino que la retroalimentación o tarda más, o a veces no se da y cuando llega no te acuerdas de que trataba el curso (P:5).

Por otra parte, los docentes contratados con la modalidad de tiempo completo o medio tiempo, tienen la ventaja de que el tiempo que emplean a la se integra a su horario laboral,

es decir, se toma como parte de la jornada de trabajo, lo cual no afecta, familia, traslados, hijos, pareja.

### *G) Ejes temáticos de los cursos y su vinculación con la realidad laboral*

La décima experiencia y vivencia del docente es en relación con los ejes temáticos que conforman los cursos y su vinculación con la realidad del contexto laboral. Lo que se espera de los cursos de educación continua es que exista una relación entre el contenido temático y las necesidades de conocimiento o actualización en el entorno laboral. En ocasiones esto no sucede debido a que, el estudio de detección de necesidades laborales no consideró temas relevantes para los trabajadores, o simplemente no se llevó a cabo, lo que conduce a la improvisación de los temas.

En el caso del entorno laboral docente, muchos cursos no se vinculan con las necesidades que exige la actividad frente a grupo. Esto es, la adquisición de conocimientos sobre aspectos teóricos relacionados con la pedagogía y las estrategias de enseñanza, que se puedan poner en práctica ante y con los estudiantes, “me daría gusto que alguien nos ayude con los retos con las cosas reales que te encuentras en el aula” (P:7). De modo que, las carencias en el manejo de métodos, técnicas e instrumentos para la enseñanza, poco se abordan, es el caso de la elaboración de programas por competencias, cuyo contenido muchas veces se confunde con la redacción de objetivos. Otro ejemplo son el diseño de diapositivas utilizando el equipo de cómputo, ya que la tendencia es saturar de información e imágenes, en lugar de que los textos sirvan de apoyo.

El diseño de los cursos de capacitación y actualización, adquieren importancia cuando se toman en cuenta las necesidades reales del contexto áulico. Por lo que la realización de un adecuado análisis de las necesidades del docente que está frente a grupo adquiere importancia, ya que ofrecen una solución a las diversas problemáticas que se presentan en el salón de clase. Los temas son variados, desde la necesidad de cursos de carácter humanista como las relaciones interpersonales, derechos humanos, temas de género, multiculturalidad, educación inclusiva, por mencionar algunos. Hasta cursos que aborden los temas de carácter técnico e instrumental del trabajo educativo: elaboración de rúbricas, competencias, formas de evaluación, nuevas tecnologías y las ventajas que ofrecen para el proceso enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, según sea el área profesional del docente, se diseña el contenido de los cursos. Los profesores de lenguas extranjeras, por ejemplo, cuando asisten a un curso de actualización, abordan los mismos temas que estudiaron durante su formación universitaria. Por lo que los cursos no son innovadores, “son una réplica únicamente de lo que se ve en la universidad” (P:2). Por consiguiente, los cursos de educación continua deben concebirse como un mecanismo a través del cual se complementan los estudios universitarios. En otras palabras, se trata de la construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades apegadas a la realidad laboral. Si esto no ocurre de esta manera, la educación continua pierde sentido ya que no existe distinción entre la formación inicial y la educación continua, cuyo objetivo consiste en satisfacer las necesidades de la realidad laboral que la universidad no consideró.

De acuerdo con la SEP (2017) los docentes en servicio carecen de una preparación que esté acorde con la realidad laboral, por lo tanto, los cursos de educación continua deben asumirse como las herramientas que permitan establecer esa vinculación, es decir, los cursos de este tipo son el puente entre las necesidades que tiene, por un lado, la profesión docente, y por otro, los conocimientos y habilidades de los profesores.

#### *H) Estrategias pedagógicas docentes como impedimento ante el nuevo aprendizaje*

La onceaba experiencia y vivencia del docente es sobre el arraigo de los métodos que utiliza el docente en el proceso enseñanza–aprendizaje, y, cómo estos pueden ser un impedimento para la adquisición de nuevos aprendizajes. El desarrollo de estrategias e implementación de métodos de enseñanza es un proceso que requiere tiempo, al cual el docente se adapta según las circunstancias en las que se desarrolla la enseñanza. Sobre este tema, las experiencias están divididas, por un lado, están los docentes que tienen disposición a adquirir nuevos conocimientos. Por otro, se encuentra los que no confían en los cursos de educación continua. Finalmente, se ubican los docentes que asumen una posición neutral.

Los docentes dispuestos a adquirir conocimientos sobre nuevas estrategias y la forma de implementarlas en el salón de clase, obedecen a la experiencia cotidiana del trabajo frente a grupo. Observan, analizan y concluyen que hay temas que requieren de la actualización, del desarrollo de competencias y habilidades para abordarlos. Es el caso, por ejemplo, del uso excesivo de teléfonos móviles que cada día tienen mayores funciones que distraen con

facilidad a los alumnos, por lo que, en lugar de crear un conflicto e imponer una serie de castigos, lo mejor sería utilizarlos como herramientas de aprendizaje. A este respecto, los cursos de actualización relacionados con las tecnologías de la información y comunicación resultan oportunos y adecuados. Por lo tanto, se crea la necesidad de aprender nuevas formas para la mejora de las relaciones interpersonales del grupo y en consecuencia de la enseñanza, “no podemos cerrarnos a que tenemos cierta metodología y tenemos que seguirla, tenemos que estar abiertos a estas metodologías que van cambiando, que van evolucionando” (P:1).

Desde la perspectiva de la actualización, los cursos significan oportunidades para la innovación. También son espacios de intercambio que ofrecen oportunidades de renovación, de aprendizaje e implementación de nuevos métodos, técnicas y estrategias, en general conducen al perfeccionamiento del ejercicio docente.

En relación con los docentes que desconfían de los cursos de actualización, sostienen que no son la solución que se requiere para la renovación de estrategias pedagógico-didácticas, poniendo en duda su efectividad, “de alguna forma las metodologías que te van dando en educación continua pues no son el hilo negro ¿verdad?” (P:3). Así la existencia de un sentimiento de escepticismo hacia los contenidos ocasiona el rechazo de nuevos aprendizajes. Esto se debe a las altas expectativas creadas ante la necesidad de resolver situaciones que han puesto en desventaja al docente. En otros términos, si el docente diseña y selecciona estratégicamente sus recursos para la enseñanza, desde material didáctico hasta dinámicas de grupo, le resultará difícil acercarse a nuevas posibilidades, cuando el conjunto de estrategias y recursos a los que está acostumbrado, todavía le resultan útiles. Aferrarse a las viejas formas de enseñanza, se debe, principalmente a una experiencia desagradable frente a grupo o ante sus colegas. De suerte que, la actitud de decepción tiende a la generalización, todos los cursos de educación continua son infructuosos, desaprovechando la oportunidad de aprender estrategias valiosas para su práctica.

Mientras que los docentes que tienen una actitud neutral ante los cursos de capacitación se distinguen porque antes de la implementación de una nueva estrategia, la someten a escrutinio, la examinan, la ponen a prueba, de acuerdo con su experiencia crean una lista de requisitos, que, en caso de cumplirlos, la implementarán. Esto obedece a la costumbre



asentada por años de cómo dar clases, de ahí que la decisión y selección de estrategias aprendidas en los cursos de educación continua, “tendría que comprobar o por lo menos vivir esa nueva técnica y que me cautivara, esa nueva técnica y también la facilidad” (P:6). En estos casos, es indispensable poner a prueba el método aprendido antes de implementarlo por completo.

Cualquiera que sea el caso, los docentes se adaptan a los permanentes cambios del ámbito educativo, debido a que, tal como refieren, París Mañas (2014) la educación es un paradigma en permanente movimiento, por ello el profesional tiene la responsabilidad de adaptarse a las modificaciones que se generan en beneficio de los estudiantes, de la institución y de él mismo.

### **8.3 Evaluación, coevaluación y autoevaluación docente**

Los procesos de evaluación son una experiencia y vivencia docente que se da a partir de ser partícipe de la evaluación institucional, coevaluación y autoevaluación. A tal efecto, tiene importancia el análisis del impacto de la evaluación docente para la mejora de la práctica docente, o en su defecto, averiguar si se trata de un requisito que la institución de educación privada debe cumplir para conservar los permisos correspondientes y continuar prestando el servicio educativo. En este apartado se aborda en un primer momento, la evaluación institucional. En un segundo momento, se habla de la coevaluación, y en un tercer momento, se hace referencia a la autoevaluación.

#### *Evaluación institucional*

El primer punto de análisis del proceso de evaluación institucional es que no se lleva a cabo en un ambiente auténtico. Esto es, cuando el evaluador ingresa al espacio áulico a presenciar el desarrollo de una clase para evaluar: el proceso enseñanza – aprendizaje, el empleo de recursos didáctico – pedagógicos, la interacción con los estudiantes y los mecanismos de evaluación, se altera el ambiente natural de la acción educativa:

Cuando ellos llegan a observarte pasan dos cosas muy chistosas. Primero tu entorno cambia automáticamente, en cuanto ellos notan que estás ahí tu entorno se modifica. Segundo, tu actitud como maestro se modifica y también la de tus estudiantes (P:8).

En consecuencia, no es posible determinar las fortalezas o debilidades del ejercicio docente de forma fidedigna, ya que la presencia del evaluador es invasiva, imponiendo el poder que le ha conferido la institución, lo cual lo coloca como una autoridad por encima del docente y del estudiante, aunque una vez pasado el proceso de evaluación, tengan la misma categoría laboral, y realicen las mismas actividades docentes. Así, la convivencia cotidiana en el aula se altera modificando la actitud estudiante- docente. Actitud docente-estudiante. Actitud evaluador-maestro-estudiante. Lo que durante el desarrollo de una clase en un ambiente natural y cotidiano no se presenta.

En contraste con los evaluadores capacitados y certificados para realizar esta tarea en la educación pública, los evaluadores del sector privado son catalogados como carentes de las habilidades necesarias para emitir juicios respecto a la labor de los docentes de las escuelas privadas, “la persona que evalúa no tiene ni idea de que estás haciendo ni porque lo estás haciendo y a dónde quieres llegar” (P:1). Por lo cual, el docente al no identificar sus debilidades es poco probable que reconozca que tiene deficiencias que debe atender a través de la capacitación. De modo que, en el caso de las instituciones de educación privada, la evaluación, “solamente es un requisito, la retroalimentación jamás se discute, jamás me la dieron a conocer, no me dijeron mis áreas de oportunidad, me pareció simplemente un requisito para cumplir con lo institucional” (P:3). Por ende, si no hay aspectos de la práctica docente que mejorar, tampoco se genera la necesidad de recurrir a la educación continua como forma de superación profesional.

Desde esta perspectiva, la evaluación institucional no es percibida como una manera de descubrir las carencias y fallas, sino como una actividad que ha perdido su propósito, “la evaluación a la que soy sujeto es un evento protocolario, burocrático que no tiene trascendencia, ni impacto en mi mejora” (P:3). De ahí que el interés e importancia hayan perdido credibilidad, convirtiéndose únicamente en un requisito que debe ser cumplido. Ante la falta de retroalimentación a través de la cual se expongan las necesidades detectadas durante la evaluación, el docente no identifica los aspectos que debe corregir o mejorar. De modo que, si el docente no sabe lo que necesita conocer, aprender y desarrollar, los cursos que integran los planes de educación continua tendrán poco impacto en el desarrollo profesional del maestro, “muchas veces no tienen conocimiento ni de planeación, ni de estrategias ni de nada” (P:2).

El segundo punto de análisis es la metodología de la evaluación que generalmente se hace en términos cuantitativos, dejando de lado aspectos relacionados al cómo y por qué del proceder docente. Lo que implica un proceso de retroalimentación que requiere de la disposición del evaluador para establecer el diálogo mediante el cual se den a conocer las carencias docentes. Sin embargo, la premura de la institución por cubrir el requisito de la evaluación, orilla a que no se conozca si el docente cumplió o no con los criterios establecidos en la evaluación, “cómo puedo saber que necesito mejorar con la educación continua si mi evaluación pasa a ser algo numérico” (P:2).

Aunado a la forma de realizar la evaluación se agrega la periodicidad de ésta. En el sector privado la evaluación ocurre en un momento único. Esto impide identificar y determinar las áreas de oportunidad, ya que la premura, el desfase en la periodicidad de la evaluación y la falta de seguimiento para que sea una evaluación significativa, generan que se le otorgue poca seriedad e importancia a este proceso, “es una evaluación de un solo momento, no es que estén en todo mi proceso en todo mi semestre, sino que me evalúan a través de un solo día” (P:4). En efecto, cuando no hay una cultura de evaluación significativa, por parte de la institución y de los evaluadores, los docentes no desean someter su actividad a la valoración de alguien que no esté capacitado para proporcionar retroalimentación (Tomás, 2000). En consecuencia, la evaluación se convierte en un evento innecesario ya que no se trata de una evaluación crítica, significativa y orientada a la mejora de la práctica docente, sino que es una actividad que se realiza para cubrir los requisitos que se solicitan a este tipo de instituciones, por lo tanto, no tiene ningún impacto en el reconocimiento y detección de carencias o fortalezas en los profesores. Cuando se establezca el proceso de retroalimentación y se conozcan las necesidades, el docente se incorporará de manera consciente y razonada en los cursos de educación continua que están diseñados para subsanar esas deficiencias.

### *Coevaluación*

La coevaluación es un proceso de evaluación al desempeño profesional que se da entre pares. Aplicada de manera adecuada, contribuye significativamente en la vigilancia y monitoreo de las fortalezas y debilidades profesionales. La coevaluación en un ambiente de colaboración entre colegas ocurre de forma menos comprometida, es decir, no se rige por ninguna normatividad establecida, es de manera natural y sin compromisos de ninguna

clase, “la evaluación entre pares sería más agradable tendría mucho más impacto que cuando lo hace un superior por cumplir sus parámetros” (P:2).

El proceso de coevaluación no forma parte de las estrategias de calidad de las instituciones educativas del sector privado, por lo cual se suscita de manera informal. Así, la retroalimentación espontánea entre compañeros de trabajo ayuda para la obtención de información, contribuyendo en la selección de las áreas que se deben mejorar a través de la educación continua. Dada la informalidad de este tipo de evaluación, con frecuencia la retroalimentación ocurre a través de encuentros casuales y charlas en los pasillos de las instalaciones escolares. Sin embargo, pese a su carácter informal, la coevaluación adquiere mayor importancia en relación con la evaluación institucional, “diría que esa es la forma más eficiente e informal porque me queda claro que no es una manera formal de obtener una retroalimentación inmediata” (P:2).

La coevaluación se fundamenta en aspectos distintos a la evaluación institucionalizada. En primer lugar, se apega más al contexto inmediato del profesor. Esto es, se centra en los problemas que en la cotidianidad viven los docentes y que tienen una mayor relevancia para la realidad inmediata, “el coordinador no está frente a grupo entonces no sabe realmente lo que pasa dentro del aula, ni los contenidos” (P:6). En segundo lugar, es un evento que no se da con todos los docentes, ya que depende del tipo de relaciones interpersonales que establezca con sus pares. Es posible que las relaciones tanto personales, como profesionales, no sea la mejor, por lo que esa falta de socialización desemboca en una nula coevaluación en la que el profesor no ayuda ni es ayudado. Si no se establecen relaciones sociales adecuadas con los pares, no hay posibilidades de que ocurra la coevaluación y en consecuencia la retroalimentación. Lo cual imposibilita que el docente, a partir de la perspectiva de otros profesores, mejore su práctica, ya que siempre desconocerá qué aspectos de su labor de enseñanza son perfectibles. Además, ignorar las posibles recomendaciones que sus colegas pudieran brindarles, el maestro se ve desprovisto de saber qué cursos tomar para atender dichas faltas o carencias, “en realidad la coevaluación no me ayuda mucho porque no tengo mucho contacto con ellos” (P:1).

Finalmente, el análisis de la autoevaluación permite conocer el mecanismo de los procesos reflexivos que se da entre pares sobre el desempeño docente. Además, existe un proceso de operativización:

He desarrollado un instrumento que aplico al principio, que aplico en medio bueno a la mitad del curso y al final del curso y bueno con ese instrumento me ayuda a conocer los puntos fuertes y los puntos débiles (P: 3).

En conclusión, cualquier medio que sirva para evaluar la actividad docente, sea un diagnóstico y examinación de los conocimientos y habilidades, con la participación de otros docentes o de manera individual, al comienzo y final del curso impartido, determina que cursos de educación continua tomar para la mejora de la práctica docente.

### *Autoevaluación*

La autoevaluación es un proceso reflexivo sobre la actividad docente en el aula y con los estudiantes. En relación con estos últimos, es necesario tomar en cuenta que en este proceso desempeñan dos funciones importantes, una activa y otra pasiva. La forma activa consiste en escuchar la opinión de los estudiantes para conocer sus experiencias de aprendizaje, los puntos que ellos perciben como fuertes dentro de la clase, así como los puntos que consideran débiles. Mientras la forma pasiva consiste en observar el desempeño de los estudiantes para considerarlo como un indicador que señale las deficiencias que se deben atender. Por lo que existe una correlación entre el éxito o fracaso académico de los estudiantes y las habilidades docentes frente a grupo.

Tomando en cuenta lo anterior, la autoevaluación transita por dos momentos, uno que se basa en la perspectiva del estudiante de la que emergen resultados sobre la práctica docente. Otro, la responsabilidad de evaluar la propia actividad. De lo que resulta un proceso de reflexión:

La mayor parte del tiempo mi estrategia es reflexiva, yo reflexiono mucho sobre lo que estoy haciendo, cuando hago algo mal en el aula también tengo la capacidad de darme cuenta de que algo estoy haciendo mal y trato de solucionarlo (P:2).

Es así como se elaboran estrategias para auto reconocer y auto monitorear el proceso enseñanza-aprendizaje, las deficiencias que se generan para corregirlas mediante la educación continua. A tal efecto, el docente, en un ejercicio de sinceridad evalúa su propia actuación, identificando los aspectos vulnerables en su trabajo para llevar a cabo una estrategia de mejora (Tomás, 2000). También es un medio de identificación de carencias, pero sobre todo de reflexión que conduce a un estado de apertura y criticidad. Es el primer

paso en la resolución de una situación problemática en el escenario educativo. Cuando el docente no cuenta con una lectura crítica, adecuada y sincera de su labor profesional tampoco cuenta con los referentes necesarios para determinar qué aspectos atender, consecuentemente, se reducen las oportunidades de emplear los cursos de educación continua como el medio de mejora.

## CAPÍTULO IX

### **Elementos que influyen en el proceso de extrapolación de conocimientos de la educación continua**

Los cursos de educación continua están diseñados para resolver problemas en el contexto áulico. Debido a esto, es importante conocer si los saberes aprendidos en los cursos de capacitación son aplicados por el docente en el aula de clase. Es decir, si realmente los contenidos temáticos, teóricos se relacionan con la práctica cotidiana del escenario educativo. Es lo que se denomina extrapolación del conocimiento, acto que refiere a la aplicación de estos, en un contexto distinto al que fue aprendido o planeado. Por ejemplo, un universitario aprende algo en la academia, pero no usa lo aprendido exclusivamente en el ámbito académico, sino que lo aplica en el contexto laboral (Santos Casaña, 2011). En consecuencia, la extrapolación en el caso de la educación continua refiere al acto de aprender durante sus capacitaciones y aplicarlo en su contexto laboral real.

Para que tenga lugar la extrapolación del conocimiento, es necesario, que el docente asuma la responsabilidad de aplicar los nuevos conocimientos en el aula y así detectar errores, desventajas o ventajas. Sin embargo, existen causas que dejan sin efecto este proceso. Una es, si lo aprendido se considera como una estrategia no idónea. Otra, es que los cursos sean aprobados sin la debida formalidad y de acuerdo con los parámetros establecidos en los programas de estudio, es decir, las evaluaciones no tan estrictas, debido a esto se carece de la información necesaria para la implementación de los nuevos contenidos en el ámbito escolar real. Una más, es la valoración que hace el docente sobre la utilidad de los cursos, en relación con la pertinencia y utilidad de los contenidos, la cual se realiza con base en las necesidades del maestro. Cuando el docente evalúa que la estrategia o recurso aprendido no es del todo adecuada, el proceso de extrapolación no se lleva a cabo.

Por otra parte, Barbón Pérez et al. (2014) sostienen que es necesario, al menos en alguna ocasión, implementar las estrategias educativas, de enseñanza, planeación, evaluación o cualquier otro tipo de conocimiento en escenarios reales, es decir, en las clases que se imparten frente a grupo. Esto es, procurar la relación entre la teoría y la práctica, de modo que los docentes apliquen el conocimiento adquirido ante situaciones reales y no se limite a una práctica simulada. Ante esta lógica, es importante mencionar que no existe un umbral dentro del proceso de capacitación profesional que permita llevar a la práctica las

estrategias y recursos didácticos aprendidos, es hasta que se encuentra en el aula que los lleva a la práctica. En otras palabras, particularmente, los cursos de capacitación docente no tienen la característica de poner a prueba lo aprendido antes de interactuar directamente con los estudiantes en las clases del día a día, como la tienen profesiones de tipo técnico, cuyos profesionistas se desarrollan en la industria y la capacitación está orientada en un gran porcentaje a la práctica y operatividad de maquinaria y herramientas.

Después de todo lo anterior, en este capítulo se presentan los aspectos que influyen para que el proceso de extrapolación de conocimientos de la educación continua docente tenga lugar o no en el contexto real del espacio áulico, los cuales se han denominado: Influencia de la socialización en la extrapolación del conocimiento. Educación continua: derecho laboral y obligación profesional. Calidad académica a través de la capacitación profesional. Experiencias previas en la educación continua y la capacitación docente.

### **9.1 Influencia de la socialización en la extrapolación del conocimiento**

La extrapolación del conocimiento depende de la socialización, elemento fundamental de las tendencias socio constructivistas de la educación. La socialización se entiende como el proceso a través del cual se da el intercambio de experiencias, vivencias e ideas entre los actores de la educación: docentes, estudiantes, y todo aquel involucrado con este ámbito. Los aspectos que propician la extrapolación del conocimiento son: A) Socialización y formación docente. B) Capacitación profesional presencial vs capacitación profesional virtual. C) Sentido de pertenencia institucional y la resistencia a la educación continua. D) Actualización: obligación profesional o utilidad de la educación continua.

#### *A) Socialización y formación docente*

En el campo docente la socialización en el ámbito de la educación continua adquiere tres formas distintas, la que se da en el marco de la convivencia de los participantes, la que es de manera virtual y la que propicia el instructor. La socialización por convivencia entre participantes tiene lugar cuando se plantea la implementación de programas de educación continua, la primera asociación que se establece es hacia el contenido técnico de los cursos. Sin embargo, se le otorga poca importancia a las relaciones socioafectivas que se crean y que repercuten positivamente en el ánimo de los participantes. Por lo tanto, también es importante considerar el cúmulo de emociones que subyacen en el proceso de capacitación cuyo efecto se refleja en la motivación de quien aprende (Liviú Catalin, 2018).



La creación de lazos sociales, y en ocasiones afectivos, propicia la sensación de confianza, siempre y cuando los cursos se den en un ambiente ameno, sin presiones y en el cual, los participantes no se sientan presionados por demostrar su progreso o los intentos fallidos por alcanzar dicho progreso:

El hecho de sentirme en confianza con ciertos maestros, convivir con otras personas que no conozco, hace que ese tipo de cursos sea más o menos, y no se tenga ese temor de se van a burlar de mí (P:1).

También es posible, que durante los cursos de educación continua exista poca disposición hacia la socialización. En los cursos presenciales, resulta difícil interactuar con el otro, cuando la participación responde a intereses distintos al deseo de la adquisición de nuevos conocimientos. Se trata de aquellas personas que por diversas razones se les obliga a asistir, por ende, su disposición y apertura a aprender de otros y con otros dificulta la generación de espacios de socialización. La actitud de indiferencia, apatía y desinterés conduce a cierre de canales de comunicación, necesarios para el trabajo colaborativo y la interacción entre pares, “cuando tú luego intentas interactuar te encuentras con que “pues yo estoy aquí porque tengo que venir” (P:4).

Otro elemento que influye en la poca socialización, son los intereses de convivencia que cada persona tiene. Unos socializan con la idea de compartir opiniones e impresiones en relación con los cursos. Otros socializan como un acto de convivencia, alejado de un afán propositivo, centrado principalmente en el relato de anécdotas, experiencias y vivencias sobre temas distintos al momento educativo, “la socialización digamos que no era del todo enfocada a el fin” (P: 3). En consecuencia, este tipo de socialización poco contribuye en el aprendizaje significativo, a la evaluación del logro de objetivos, dando prioridad a conversaciones relacionadas con diversos temas, “los docentes más que todo empiezan a platicar de diversos temas, sacan a colación otras cosas que no tienen nada que ver con el tema, a veces se desvían completamente el curso” (P:3).

Finalmente, existe otro ámbito de socialización *a posteriori*, esto es, la interacción después de los cursos la cual tiene lugar en el espacio laboral. Es común que después del retorno al centro de trabajo, el profesional despliegue el cúmulo de nuevos conocimientos. Además, comparte las experiencias con otros que por algún motivo no se capacitaron, lo cual permite establecer un intercambio de impresiones, de novedades y perspectivas. Empero, en el

ámbito educativo del sector privado, esta situación poco ocurre. Esto se debe a la permanencia laboral en este entorno, la asistencia a los cursos de educación continua de manera voluntaria es poco probable, ya que las estancias en la institución contratante, en muchos casos, es pasajera.

Por lo tanto, la rotación de personal docente afecta la interacción, ya que, en muchos casos, su estadía en la institución es muy breve, “en esta universidad hay muchos maestros que están un cuatrimestre y entran nuevos y entonces muchas veces no nos conocemos, entonces no hay mucha socialización” (P:1). En este tipo de contextos, los contratos laborales son por un tiempo determinado lo que propicia la renovación constante de docentes, así las oportunidades de coincidencia son mínimas, lo cual afecta la socialización de nuevos conocimientos y la socialización de la convivencia cotidiana.

#### *Socialización de manera virtual*

El proceso de socialización en la educación continua en el formato virtual ocurre de forma limitada, ya que, la interacción y aprendizaje entre participantes se reduce a las escasas oportunidades que ofrecen los escenarios de la virtualidad como: el uso de blogs, comentarios en una publicación o la participación escrita en algún ejercicio grupal. Lo cual, impide el intercambio de ideas que generen la sensación de estar aprendiendo a través de la socialización. Por lo tanto, el ambiente virtual, se percibe como una condición de aislamiento, en la que sólo se interactúa con un ordenador, frente a una presentación o vídeo prediseñados, “realmente la interacción que tengo y la capacidad de los profesionistas en general para poder interactuar en plataforma es mínimo” (P:7).

Así, la comunicación e interacción a través de las plataformas virtuales, se limita al puro acto de comentar una actividad, debido a que los canales comunicativos y dialógicos se reducen a una comunicación unidireccional, sin la posibilidad de respuesta, réplica o un diálogo verdadero. Aunque ocurre un intercambio de ideas en los cursos virtuales, no puede definirse como socialización. Al respecto, Musset (2010) sostiene que la educación continua virtual se caracteriza por que puede ser masiva, pero sin interacción entre profesor-estudiantes ni estudiantes-estudiantes:

La participación se limitaba a opinar sobre el trabajo con el comentario que algún otro participante hizo, entonces das una opinión, pero sólo dabas tu opinión nunca

hubo como una conversación, No había una auténtica interacción. Daba mi opinión, pero no pasaba de ahí, no te contestaban (P:4).

#### *Socialización propiciada por el instructor*

La forma de actuación del instructor responsable de la capacitación determina las formas de socialización entre los integrantes del grupo. En algunos casos, desempeña el rol de facilitador de las relaciones al interior del grupo, lo cual hace que el desarrollo del curso transite de manera colaborativa, participativa, y cordial. Sin embargo, en otros casos, el capacitador centraliza la comunicación, quitando a los participantes, la oportunidad de convertirse en agentes activos de su propio proceso de aprendizaje, limitándose a cumplir la función de receptores-oyentes, en lugar de ser actores-constructores de su aprendizaje. Siendo así, se pierde la ocasión de que los que los participantes puedan intercambiar ideas, interactuar, participar conjuntamente y de trabajar colaborativamente, “era más como una... una ponencia. Era unidireccional, solamente era el orador o el instructor, él daba las instrucciones del tema y el profesional asumía una postura pasiva.” (p.6).

#### *B) Capacitación profesional presencial vs capacitación profesional virtual*

Cada una de las modalidades que adquiere la educación continua para la profesionalización, sea presencial o virtual, genera un proceso particular de aprendizaje en el docente. Esto propicia procesos de valoración en relación con las ventajas que ofrece cada uno de estos formatos, así, se valoran beneficios sobre la formación, practicidad, temporalidad o utilidad de los cursos. De modo que el docente decide qué modalidad prefiere para acceder a la profesionalización. De todo lo anterior depende la extrapolación del conocimiento, la cual se relación con el formato de la capacitación sea presencial o virtual.

#### *Capacitación profesional presencial*

La característica de la modalidad presencial de los cursos de educación continua es que permite la socialización del conocimiento entre instructor-docente, y entre pares. Esto es, permite esclarecer dudas de manera inmediata, compartir inquietudes, vivencias y experiencias:

Yo prefiero la presencial siempre porque puedo estar ahí y las dudas que surgen cuando me dan la teoría, cuando hacen que aplique la teoría, entonces cualquier

duda que surge en ese momento puede ser aclarada, prefiero los presenciales por la inmediatez de la retroalimentación la interacción con el facilitador (P:4).

Por lo tanto, la falta de interacción y comunicación que distinguen a los cursos presenciales provoca el rechazo hacia los cursos virtuales. También obedece a la formación tradicional en la cual se desarrollaron algunos docentes, lo que motiva el poco contacto con las herramientas tecnológicas, e inclinarse por una formación cuya adquisición de conocimiento depende de la presencia de un instructor, “los cursos de educación continua presenciales me provocan mayor aliciente, me gusta más ¿por qué? porque de repente se presta a la interacción” (P:2). Así la convivencia directa es mejor que la que es mediada por una computadora.

En consecuencia, el instructor se convierte en un actor fundamental del proceso de profesionalización, ya que es la persona con la que se establece la relación personal entre maestro-estudiante (instructor-docente) que facilita y abrevia el proceso de aprendizaje: aclara dudas, promueve el análisis, permite compartir ideas, o repetir algún tema. La retroalimentación, cuya importancia en el proceso formativo es fundamental, es organizada y rápida. Por lo anterior, existe más dependencia hacia los formatos presenciales que al formato virtual, pues desde esta perspectiva el aprendizaje a través de un formato virtual es menos exitoso. Por consiguiente, cobra importancia el espacio físico, la presencia del instructor, y de otros docentes que comparten principalmente, la necesidad de actualizarse y profesionalizarse:

En los cursos de educación continua siempre hace falta el lado humano, digamos presencial, el estar en contacto directo con el maestro para hacer ciertas preguntas, y con los compañeros para hacer ciertas dinámicas, que no se pueden hacer en línea definitivamente (P:1).

### *Capacitación profesional virtual*

Los cursos de educación continua, diseñados en formato virtual, tienen la ventaja de acceder a estos de manera remota. Lo cual, satisface las necesidades particulares de cada docente, ya que no interfieren con las actividades personales y laborales. Esto ha facilitado el desapego del formato presencial de la capacitación:

La modalidad virtual te permite llegar al punto rápido de lo que tú realmente quieres destacar, vas lo tomas, bueno lo haces más rápidamente en casa, en línea es mucho más cómodo y listo. Te deja tiempo para la familia, no te tienes que trasladar, etcétera... (P: 2).

Como se ha visto, por un lado, existe preferencia por la convencionalidad de los cursos presenciales, lo que sugiere que el docente no se encuentra del todo preparado para lidiar con aspectos como el aprendizaje autónomo, la autogestión, la autorresponsabilidad cognitiva, así como el uso correcto de los diferentes recursos tecnológicos. Por otra parte, existe la percepción de que todos los tipos de educación continua tienen ventajas y desventajas:

Todas las formas de educación continua se amoldan a nuestras necesidades, más bien uno es complemento del otro, me parece que todas son muy buenas, todas tienen sus ventajas y sus contras, de todas aprendemos o no, depende de ti, no de la forma (P:4).

### *C) Sentido de pertenencia institucional y la extrapolación del conocimiento*

Los cursos de educación continua son una herramienta excepcional tanto para el sector privado como la industria o servicios, de igual modo lo es para el sector público, si se toma en cuenta que son el medio para que el trabajador se identifique con los objetivos de la empresa o institución, lo que conducirá a lograr sus fines (López Morín, 2005). En consecuencia, un factor importante que influye en la extrapolación del conocimiento es la identificación del trabajador con la institución, es decir, con los ideales, filosofía y valores.

En el sector privado, las instituciones educativas imponen, a través de los cursos de capacitación, la forma de llevar a cabo la ideología y políticas de la institución contratante. Así mismo, impone la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje que el docente desarrollará frente a grupo. Estas condiciones, dificultan la configuración de la identificación institucional en el docente, por ende, el docente no desea capacitarse para que se le imponga una forma particular de actuar, pensar y proceder como profesional, “hay escuelas que realmente se contraponen a lo que haces, piensas, y crees, que se contraponen a lo que eres como profesionalista” (P:2).

La imposición de la filosofía de la escuela, políticas y métodos deja sin efecto la práctica de la libre cátedra, ya que los cursos no tienen un impacto en lo formativo y en las metodologías de enseñanza. La perspectiva política de la escuela se aleja del bien común de maestros y alumnos:

No me siento identificado con los aspectos políticos, al ser una escuela privada no me siento tan identificado con las cuestiones administrativas, ni políticas ya que solamente están enfocadas parecería en los intereses propios, de los que administran y cobran (P:3).

El desapego al ideario institucional producto de la falta de una identificación con la institución, provoca el rechazo a los cursos de educación continua ya que el contenido de aspectos filosóficos institucionales, sin bases epistemológicas y ontológicas, resulta de poco interés, “tenían filosofía, cierta misión y visión, pero en la realidad es que ninguno de esos aspectos era... pues no le ponían atención más que para ponerlo en una plaquita dorada la entrada de la escuela” (P:6).

La identificación institucional es un proceso que se configura a través de las relaciones interpersonales, en el campo educativo intervienen las autoridades, los docentes, los estudiantes, los que realizan el trabajo administrativo, así como una serie de elementos que trazan rutas de convivencia: lealtad al grupo de pertenencia, voluntad de cumplir las normas (Bourdieu, 2013). Sin embargo, en el contexto de la educación privada, la desvinculación entre los planteamientos institucionales y la práctica de estos, son condiciones que impiden la identificación del docente con la institución. Esto explica la resistencia a la capacitación, sobre todo en temas que no promueven los fundamentos de la buena práctica docente y buena práctica educativa a la que se aspira.

Otro aspecto que influye en la configuración de la identificación institucional es el prestigio académico. Existen dos tipos de instituciones educativas privadas. Las que gozan de un alto prestigio académico debido al trabajo realizado en distintas áreas: humanista, social y tecnológica. Las otras que no gozan del prestigio académico y cuya finalidad es la comercialización y rentabilidad de la educación:

Un indicador, un aspecto que yo valoro mucho para yo sentirme perteneciente a la institución es el prestigio académico de la escuela, desafortunadamente muchas de las intuiciones privadas donde trabajé no lo tienen, los cursos reflejan esa falta de calidad (p.5).

El sentido de pertenencia hacia la institución es crucial para la formación docente, cuando este se siente parte de una institución favorece la disposición al aprendizaje. En el caso opuesto, cuando un docente se siente menos perteneciente a la institución, asume actitudes de rechazo e indiferencia hacia los cursos de educación continua. En contraste, la educación del sector público se considera como una entidad con mayor calidad educativa y académica, lo cual desmitifica la percepción de que las instituciones privadas, al tener más autonomía económica y en consecuencia mejores recursos, la educación que oferta es de mejor calidad.

#### *D) Actualización: obligación profesional o utilidad de la educación continua*

El Consejo de la Unión Europea, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, así como la Unesco destacan que el profesional del siglo XXI debe tener la posibilidad de actualizarse y renovar sus cualificaciones con el propósito de adaptar su ejercicio profesional a las condiciones sociales, económicas, culturales o políticas, que se encuentran en constante cambio. Por consiguiente, adquiere importancia el papel que tiene la actualización en el ámbito docente dado que el avance constante de las tecnologías de la información y comunicación, una de las herramientas fundamentales en el proceso enseñanza aprendizaje, exigen de una actualización permanente. Así también, las reformas educativas que inciden en los planes de estudio y contenidos curriculares crean necesidades de actualización. Por ello, la actualización docente es una práctica permanente guiada por dos ejes principales. La actualización como compromiso hacia la comunidad educativa, y la actualización como medio de acceso a información novedosa, ambos posibilitan la extrapolación del conocimiento.

#### *Actualización como compromiso hacia la comunidad educativa*

La actualización docente consiste en que los integrantes de este gremio profesional tengan el mismo nivel de conocimientos relacionados con los avances que tiene el campo educativo. Esto es, la adquisición de las habilidades necesarias para emplearlas

principalmente frente a grupo y compartirlas con otros colegas, “para mí la actualización es estar al mismo nivel que los demás, no quedarse atrás, saber de lo que se habla, lo que está pasando en este momento” (P:1). En otras palabras, la profesionalización conduce al profesionalismo, entendido como el acto de hacer bien una actividad, o asumir el compromiso consigo mismo, con alumnos y con el gremio de estar preparado para llevar a cabo una buena labor docente.

Por lo que, la actualización profesional a través de la educación continua provee de las herramientas necesarias para mantener una adecuada comunicación y relaciones de trabajo con los estudiantes. Con lo cual es posible resolver dudas, inquietudes, desacuerdos y conciliar diferencias que surgen durante el proceso enseñanza- aprendizaje, “es la base porque sí no me comen los alumnos, el mismo alumno te va a preguntar cosas que no sabes y se vale” (P:5). Así, la actualización permite el acceso a la información necesaria para enfrentar los cuestionamientos de los estudiantes, cuya curiosidad obliga a dar respuestas de manera responsable y satisfactoria.

Durante la práctica docente subyacen una serie de subjetividades como la inseguridad y temor. En consecuencia, la actualización, se percibe como el medio que permite enfrentar una serie de situaciones que se presentan en la cotidianidad: cuestionamientos, inquietudes, críticas, observaciones, desprestigio, comparaciones, etcétera:

Pues representa no seguir encajonada en tal vez los prejuicios que para X o Y puedan tener de mí, representa tener más oportunidades en todos los aspectos laborales, personales, sociales, ser un mejor docente y ser una mejor persona (P:6)

Por otra parte, la actualización es el mecanismo idóneo para refrescar los conocimientos y perfeccionar las habilidades, creando oportunidades para la implementación de nuevas formas de enseñar. Lo cual tiene repercusión tanto en la impartición de los contenidos y contribuye al campo de la didáctica a través de la implementación de nuevas estrategias, “pues es intentar ir a la par de nuevas metodologías, eso para mí significa estar actualizada, implementar nuevas metodologías dentro del área de clase (P:4). De acuerdo con París Mañas (2014) la profesionalización representa la capacidad de aprender para actualizarse, para profundizar y enriquecer los primeros saberes adquiridos en la formación inicial, “la



vida útil de los conocimientos adquiridos por los docentes, tanto los disciplinares como los pedagógicos es limitada” (P: 9).

#### *Actualización como medio de acceso a información novedosa*

Inicialmente, quien realizaba trabajo docente, especialmente en el sector privado, no requería de mayores conocimientos, bastaba con la preparación inicial adquirida en la universidad, sin embargo, la actualización en el campo de la enseñanza de cualquier área de conocimiento se convirtió en requisito obligatorio debido a las reformas educativas de los últimos años, y al continuo avance tecnológico. Estos acontecimientos, crearon las condiciones y necesidades para que los docentes accedieran a las últimas tendencias educativas, relacionadas especialmente con: vigencia en materia de tecnología y apropiarse de las estrategias metodológicas de vanguardia.

Así, la actualización permite mejorar la dinámica educativa, la cual tiene repercusiones en la relación que establece con sus pares, estudiantes, la institución y consigo mismo. Por lo tanto, trasciende a la sola exigencia de cubrir el requisito de la actualización. Es decir, la actualización trastoca aspectos como el *estatus quo*, la imagen, prestigio, reconocimiento, condiciones que dependen del compromiso y responsabilidad de mantener un proceso de actualización constante y permanente:

Representa una necesidad, una necesidad de cualquier docente, representa un compromiso para ti y para los demás, es un compromiso profesional que todos tenemos que asumir, pues todos deberíamos sentir esa necesidad de seguirnos actualizando con la educación continua ya que bueno el mundo avanza a pasos agigantados (P:3).

Surge así la doble función de la actualización, por un lado, es el fundamento de la implementación de los planes de educación continua en cualquier entorno laboral. Por otro, es la base de la profesionalización que distingue la realización adecuada de una actividad, en el caso de los docentes es llevar a cabo una buena práctica educativa.

## **9.2 Educación continua: derecho laboral y obligación profesional**

Otro de los factores importantes que influye en el proceso de extrapolación del conocimiento es la percepción que se tiene respecto a, si la educación continua es un derecho laboral o una obligación profesional. En México, la educación continua, capacitación o actualización tienen un marco legal que se basa en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017) artículo 123, fracción XIII, en el cual se plantea que cada centro de trabajo, cualquiera que sea la actividad productiva o de servicios que realice, está obligada a proporcionar a sus trabajadores, capacitación o adiestramiento en el trabajo. Por consiguiente, cada empresa, fábrica e institución pública o privada, está obligada a proporcionar dicha capacitación, por lo cual, en los contratos colectivos de trabajo, normas o reglamentos se menciona que cada patrón está sujeto a cumplir con esta obligación.

Mientras el contrato firmado con la empresa o institución esté vigente el trabajador tiene el derecho, como se mencionó antes, a una educación continua orientada a la profesionalización. Por lo que, el empleador debe garantizar que todos los integrantes de la organización tengan la posibilidad de modernizar su metodología de trabajo, acceder a información vanguardista o especializarse en un área concreta de su formación inicial.

Particularmente, en los últimos años, para el Estado Mexicano, la capacitación, actualización y profesionalización de los docentes se convirtió en una de las áreas más importantes. Sin embargo, en el sector privado de la educación, lo anterior se pasa por alto, ya sea porque el docente tiene poco conocimiento sobre el marco legal de la educación continua, o la institución contratante deja de lado este marco legal. Por lo cual, la educación continua, profesionalización y actualización se perciben, principalmente como un acto de responsabilidad compartida, compromiso individual, obligación o deber moral. El entramado de estas perspectivas permite comprender las dificultades que representa la aceptación o rechazo hacia la educación continua.

Desde la perspectiva de la responsabilidad, por un lado, se trata de una actividad que se asume de manera individual. Por otro, se trata de una responsabilidad compartida entre el docente y la institución. En relación con la responsabilidad individual, en algunos casos puede ser opcional, en otros, se considera una responsabilidad que se tiene con los estudiantes, institución, el gremio docente y consigo mismo. Es decir, implica la

responsabilidad de mantenerse preparados, actualizados y con un alto perfil de profesionalización que beneficie a todos los actores involucrados en la educación.

En cuanto a la responsabilidad compartida, la educación continua depende de los intereses de la institución contratante, “yo creo que no deberíamos nosotros como maestros invertir de nuestra bolsa para tomar un curso, pues es una responsabilidad compartida” (P:2). Empero, en el sector privado de la educación, la mayor carga de responsabilidad recae en el docente, quien tiene que invertir en su propia formación. Invierte dinero, tiempo, energía y todo lo que conlleva la educación continua. Lo cual reconfigura la percepción en relación con la profesionalización, convirtiéndose en un deber hacia sí mismo, y no como un deber de la institución.

En lo que respecta a la perspectiva del compromiso, este se asume en relación con la profesionalización y actualización, ya que tiene que ver con la relevancia y los intereses del docente en cuanto a los conocimientos que puede adquirir, el prestigio que esos conocimientos le dan, el estatus en el cual se puede ubicar comparado con sus colegas. Debido a esto, los cursos de actualización pueden generar una percepción negativa, pues el contenido es poco interesante, atractivo y valioso según los intereses docentes. Por lo que, prevalece la idea de que no puede existir compromiso, si el alcance o utilidad de los cursos se reduce a la adquisición de un mínimo de beneficio, “te comprometes hasta cierto grado porque el curso no tiene relevancia, son cursos inflados con paja” (P:8). Por ello, el poco y nulo compromiso, o prescindir de este tipo de cursos, es intrascendente, en tanto carecen de calidad, utilidad e importancia.

La perspectiva de la obligación responde a la imposición de los estándares bajo los cuales se rige la institución contratante. Por consiguiente, también se trata de una obligación compartida, la del docente y la de la institución. Esto es, la función de la institución consiste en pagar los costos de la capacitación, la función del docente asistir a la capacitación. Sobre este tema, Morales Díaz et al. (2017) plantean que la profesionalización constituye un derecho el cual consiste en recibir una capacitación periódica acorde a la formación profesional y la cátedra que se imparta. Así, institución y docentes cumplen con el objetivo de mejorar la práctica docente, aunque prive la idea de que la institución obtiene mayores beneficios:

Creo que sí debería ser de manera gratuita, ya que digamos, que es en beneficio de ambas partes, y al ser un trabajador más de la institución, me parece que debería ser una obligación de la institución dar la capacitación, ya que, bueno, como docente, estás entregando también gran parte de tu vida. Mi obligación es ir a la capacitación (P:3).

La idea de costo- beneficio, permea al docente, aunque no sea en términos económicos, pues su inversión a diferencia de la institución se hace en tiempo y esfuerzo, es decir, se da prioridad a la capacitación antes que, a la familia, al esparcimiento o descanso, por lo que, la serie de inversiones, no se equiparan con los beneficios que obtiene la institución, tanto económicos como de prestigio. La institución siempre obtiene mayores beneficios que los que recibe el docente, por lo cual está obligada a cubrir los costos de la capacitación, “se está haciendo un gran esfuerzo por mejorar la institución y pues a manera de incentivo, pues, me parecería que sí deberían ser gratuitos” (P:3).

La relación que existe entre capacitación – retribución, sobre todo económica, refuerza la idea de una mejora en el salario y en consecuencia de vida. Mientras que la relación que establece la institución respecto a capacitación-retribución es una inversión que hace para mejorar la imagen, prestigio y calidad educativa que oferta. Esto es, a mayor prestigio, más personas demandantes del servicio educativo, ya que en el futuro se garantiza la producción de recursos humanos poseedores de un alto nivel de conocimientos.

Finalmente, la educación continua desde la perspectiva del deber moral deja de ser obligatoria para la institución y para el docente. Desde esta perspectiva, la institución no tiene por qué encargarse de la formación de los docentes, aunque la ley se los demande, ya que la institución educativa, para contratar al personal especifica el perfil profesional adecuado a las necesidades de la escuela:

La institución no está obligada legalmente, pero yo creo que moralmente sí, porque si ellos te exigen mejoras y lo que quieran pues ellos tienen que proporcionarte los medios, si no, es poco probable que el docente invierta tiempo y sus propios recursos económicos para satisfacer los requerimientos (P:5).

La perspectiva del deber moral de la educación continua quita toda responsabilidad y compromiso a la institución educativa contratante. A diferencia de las perspectivas anteriores, esta se sustenta en cinco especies de sentencias. En primer lugar, la

capacitación no debe recaer en la institución sino en los profesores. En segundo lugar, los docentes no valoran el curso porque son gratuitos, “es que ahí está el problema cuando tú le das algo gratuito a un docente es cuando no va, cuando no se compromete, cuando no llega” (P:5). En tercer lugar, para que la capacitación y los cursos de educación continua sean exitosos, el docente debe pagar por dicho privilegio. En tercer lugar, la capacitación no es una obligación de la institución, el docente tiene que costear su propia formación, de lo contrario se corre el riesgo que el curso no sea tomado en cuenta, no se le preste la seriedad necesaria y que sea abandonado. En cuarto lugar, el profesor otorga la importancia necesaria a su capacitación cuando le cuesta dinero, “el docente cuenta con recursos económicos un tanto limitados, por lo que no se puede dar el lujo de invertir dinero y no aprovechar su valor” (P:4). En quinto lugar, el hecho de que un profesor costee su propia formación es una manera efectiva para que el docente se comprometa de lleno en este proceso.

### **9.3 Calidad académica a través de la capacitación profesional**

El concepto de calidad en el campo educativo se entiende como el perfeccionamiento de la práctica docente que se lleva a cabo en el salón de clase, el objetivo es generar adecuados ambientes de aprendizaje, así como aprendizajes significativos (SEP, 2017). En este entendido, los cursos de educación continua están diseñados para reforzar las capacidades docentes orientadas al perfeccionamiento didáctico-pedagógico.

En los centros educativos del sector privado, los cursos conforman un eslabón más de un sistema educativo burocrático que demanda la capacitación docente como un indicador de prestigio institucional. Por lo cual el prestigio se convierte en otro elemento que interviene para que se lleve a cabo o no la extrapolación del conocimiento. Por consiguiente, se entretienen situaciones como: A) La evaluación institucional. B) Temor a lo nuevo y al cambio durante la profesionalización docente. C) Desarrollo personal del docente como objetivo de la educación continua. D) Actitud hacia los cursos de educación continua.

#### *A) Evaluación institucional*

Uno de los indicadores que solicitan las dependencias evaluadoras a las instituciones de educativas, públicas o privadas, es que se ofrezcan la capacitación necesaria, de lo contrario se imponen sanciones que ponen en riesgo el prestigio y las ganancias económicas. Por lo que los cursos no responden a la necesidad real de los docentes, pues

se trata de cubrir un requisito para obtener una evaluación favorable por parte de los organismos reguladores de las instituciones de educación privada. Lo que ocasiona el rechazo hacia este tipo de capacitación:

Los cursos no tenían como objetivo real el aprendizaje, nada más como mencioné antes era mero protocolo. En teoría debería ser el mantener la mejor plantilla docente para ofrecer educación de calidad, en teoría, pero en realidad no es así y nada más es como para decir que lo están haciendo, es un mero trámite (P:9).

El acceso a los cursos de educación continua, en principio, debe cubrir la necesidad de conocer lo más actual del campo educativo, estrategias de aprendizaje, técnicas didácticas, avances de las tecnologías de la información y comunicación. Lo cual genera la expectativa de aprender, desarrollar nuevas habilidades, construir nuevo conocimiento y mantener un alto nivel profesional para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, “si invierto en capacitarme porque administro mi tiempo para lograrlo porque si no... Soy una persona que se preocupa de lo que enseño frente a un aula” (P:2).

Para las instituciones privadas es conveniente tener maestros altamente capacitados, porque ello implica una mayor captación de clientes. La demostración de que la institución dispone de profesionales altamente capacitados es atractiva para cualquier persona que busca educarse en este tipo de instituciones. Un padre de familia, por ejemplo, quiere lo mejor para sus hijos, por lo que es importante la preparación y prestigio del personal docente, ya que representan la garantía de que sus hijos recibirán una educación de alta calidad, provista por maestros de calidad. Así, los docentes de calidad, en una institución privada, son la mejor carta de presentación ante los posibles clientes, “ellos encuentran debilidades en nosotros como docentes y pues ellos quieren que se vuelvan fortalezas” (P:4).

Para alcanzar la calidad académica es necesario detectar la falta de conocimiento sobre temas, técnicas o herramientas, que en la formación inicial no se estudiaron y que son necesarias para desarrollar habilidades docentes. Debido a esto, los cursos de educación continua son la oportunidad que tienen los profesores para perfeccionar su quehacer o incluso rehacerlo completamente. Lo que permite a los docentes mantenerse actualizado ante los constantes cambios en el escenario educativo:

La capacitación ayuda a llenar estos huecos que traes arrastrando desde la licenciatura y no solamente rellenar estos huecos que trae sino dependiendo de cómo se vaya abriendo el abanico de necesidades ante las nuevas generaciones que van llegando (P:4).

#### *B) Temor a lo nuevo y al cambio durante la profesionalización docente*

El temor a lo nuevo o al cambio se asocia a la resistencia de la educación continua. Las situaciones que condicionan esta actitud son diversas. Tener que aprender información, métodos o técnicas nuevas siempre genera reticencia y desconfianza. El miedo a lo nuevo es algo natural al principio, “en un primer momento me generó una sensación de hermetismo” (p.4). Lidiar con los cambios suele ser complicado, ya que las prácticas docentes en el contexto inmediato, y a las que se han acostumbrado, resultan exitosas, por lo que modificarlas y aprender algo nuevo es algo carente de sentido.

El miedo a lo nuevo se exagera cuando existen condiciones nuevas como el proceso de evaluación de los cursos, ya que predispone negativamente a los docentes, quienes, ante la mínima insinuación de evaluación, juicio y calificación, asumen una postura de duda y reserva ante la posibilidad de que sus conocimientos y habilidades sean expuestos, lo cual complejiza las relaciones y el aprovechamiento:

Al principio si tuve un poco de miedo porque como me decían es una evaluación entonces yo decía al pues si van a calificar cada aspecto y decía yo nunca me han evaluado como que, así como muy meticulosamente (P:4).

Debido al temor, el entorno de la capacitación está permeado por el miedo y duda, en lugar de motivación y anhelo de aprender. Se antepone un sentido de cumplimiento en relación con lo que la escuela espera del docente, así la actitud de un verdadero deseo de aprender se confronta con la postura institucional de cumplir los estándares y aprobar los cursos. Ante lo cual, priva la decisión de no ser exhibidos ante los demás. Esto influye en la preferencia del conocimiento ya validado y experimentado, en lugar del conocimiento nuevo, “la verdad prefiero emplear mis propios métodos o técnicas, ya los he calado y no le veo mucho sentido aprender nuevos si los que uso funcionan” (P:3).

La experiencia docente adquirida a través de la práctica garantiza el trabajo de enseñar, lo cual influye en la apertura a nuevas opciones. La comprobación empírica y constante de

estrategias que han desarrollado a lo largo del tiempo es el argumento para no implementar otras nuevas, ya que su implementación sería una tarea tediosa y sin éxito. Esta sensación de no requerir las nuevas herramientas docentes se debe a lo que se ha vivido de primera mano y en la cotidianidad, de ahí la resistencia para poner en práctica lo aprendido en los cursos en el salón de clases. No sólo se trata de miedo a lo nuevo, sino de no querer abandonar la comodidad en la que se han instalado algunos de los docentes. Es común que los profesionales de la enseñanza mantengan una práctica poco o nada desafiante:

Yo creo que tiene más que ver como con mi zona de *confort* en lo que me siento tranquila que yo sé que puedo hacer, sin embargo, sé que enfrentarme a esas situaciones me ayuda, pero no lo hago (P:6).

Los cursos de educación continua son una oportunidad de hacer modificaciones a la práctica docente, son un reto por el que los docentes no quieren transitar. No quieren sentirse desafiados, prefieren el *confort* y la holgura. Esta sensación de desafío y reto que producen los cursos podría explicar el porqué de la negativa de los profesores ante la educación continua. La denominada “zona de *confort*” (Cirera Bianco, 2018) es una condición que pocos quieren abandonar y la cual se ve amenazada por la capacitación en los cursos, ya que no se desea enfrentar una situación de riesgo innecesario. Es decir, muchas veces surge, en los docentes, una actitud de defensa por el miedo a lo desconocido (González y Tarragó Montalvo, 2008).

### *C) Desarrollo personal del docente como objetivo de la educación continua*

El desarrollo personal se vincula con la educación continua en tanto produce resultados favorables durante la práctica docente frente a grupo. Tomando en cuenta que el trabajo docente, como cualquier otro trabajo, es también una forma de realización personal, de plenitud y de posibilidades para el desarrollo del potencial humano (Hughes, 2019). Los cursos de educación continua, que forman parte de la profesionalización y trabajo docente, se convierten en uno de los medios para objetivar aspectos subjetivos relacionados con el desarrollo personal como la sensación de felicidad y de crecimiento personal.

La socialización que se establece en el ámbito de los cursos de educación continua involucra aspectos como la convivencia con otros, quienes pueden ser los compañeros de trabajo o personas ajenas al entorno laboral. En este contexto se pueden compartir experiencias, vivencias e inquietudes, situaciones que van más allá de lo académico. Este



intercambio, objetiva el crecimiento individual a través de la manifestación de aspiraciones y expectativas que se tienen del curso, es decir, cuando se espera que lo aprendido tenga utilidad más allá del momento de la capacitación.

En consecuencia, tiene importancia el desarrollo académico, pero también el desarrollo personal, lo cual trasciende a lo académico y lo laboral, ya que repercuten de manera directa en la vida personal y social del docente, así como en contextos diferentes al escolar. En consecuencia, sentirse feliz o crecer como persona, son términos que están presentes cuando los conocimientos aprendidos son aplicados en el aula y son aceptados por los estudiantes:

Yo soy feliz cuando veo que los chicos... cuando implemento algo nuevo y que a los chicos les gusta y que de alguna forma con que aprendan, aunque sea una sola palabra para mí eso me hace sentir muy bien (P:4).

Por el contrario, si la capacitación es obligatoria, es poco probable que se perciba un crecimiento personal. Cuando existe el deseo, inquietud o intención de asistir a los cursos de educación continua para adquirir nuevos conocimientos, sobre todo de interés personal y de libre elección, se refleja en la actitud, en la relación con sus colegas, en la relación con los estudiantes y en la relación familiar, ya que, el aprendizaje de nuevos conocimientos coloca al docente en una posición distinta a los demás. La elección libre del nuevo aprendizaje se convierte en recreación, esparcimiento y entretenimiento:

El desarrollo personal y para la vida se da cuando te capacitas por propio deseo, de manera libre, un curso que me inscriba y tome por gusto, no por obligación, realmente sí me provee algo de manera personal y lo pongo en práctica (P:2).

Cada curso que forma parte del programa de educación continua de las instituciones educativas es diferente, por lo que sus efectos también son diferentes, ya que, no siempre existe una correlación entre los aprendizajes académicos y los aprendizajes para la vida. Es posible que tampoco exista un aprendizaje académico – técnico, pero sí un aprendizaje personal. Un aprendizaje ligado al aspecto humano de los docentes depende del curso, sin embargo, no siempre existe garantía de que se contemple estos aspectos en la capacitación:

Me han enseñado tanto cosas buenas como cosas malas, he estado inmersa en estos cursos, y bueno, a nivel académico tal vez no sean completamente satisfactorios, pero a nivel personal me parece que el tener la simple fortuna de estar en un curso de educación continua, pues te abre la perspectiva sobre cosas o sobre cosas malas, pero, sí tienen un impacto positivo para mí (P:5).

Como se mencionó antes, las profesiones no pueden ser únicamente asumidas como actividades generadoras de bienes económicos, sino que el sentido de la profesión también se sustenta en el desarrollo humano de la persona (Real, 2002). En otras palabras, la profesión o el oficio deben conducir a la plenitud profesional y personal, por ello, los cursos deben diseñarse tomando en cuenta el interés de los participantes, ya que en ese interés subyacen aspiraciones como la realización y el crecimiento personal:

Depende del curso, si el curso no aporta pues la verdad me siento que perdí mi tiempo, siento que perdí tiempo con mi hija, que pude haber hecho cosas diferentes, pero si el curso me aporta crecimiento personal, crecimiento profesional o incluso cultural, creo que siempre va a aportarme a ser una mejor persona, una mejor docente, una mejor compañera, una mejor amiga (P:6).

Cuando la capacitación tiene una propuesta de mejora, con herramientas valiosas y útiles para los docentes, se da un aprendizaje que traspasa los límites temporales y espaciales de los cursos. Además, los participantes se autoreconocen como mejores personas a nivel individual y ante sus colegas, estudiantes, familia y los diversos ámbitos sociales en los que se desenvuelve.

#### *D) Actitud hacia los cursos de educación continua*

Las actitudes son procesos mentales individuales que determinan las respuestas reales de cada persona en el mundo social. Es el estado de ánimo que tiene el individuo hacia las situaciones que se le presentan, esto es, el amor por el dinero, el deseo de fama, el odio racial, el respeto hacia las instituciones, por ejemplo, son actitudes con la que se conducen los integrantes de una sociedad (Thomas y Znaniecki, 2006). Siguiendo con este autor, existen actitudes naturales y actitudes sociales. Las que son de interés para la exposición de este apartado son las actitudes sociales, ya que dependen de los valores sociales preexistentes. En consecuencia, la actitud es un proceso de conciencia individual que determina las actividades reales o posibles de la persona, y es el vínculo entre objetos,

actividades y situaciones con las que se relaciona. En la educación continua, la actitud es un aspecto importante, pues de esta depende su aceptación, rechazo, éxito o fracaso.

En el campo docente priva una actitud de rechazo hacia los cursos de la educación continua, debido a la forma de implementación, caracterizándose, principalmente, por la obligatoriedad. Si la capacitación no es consensuada sino impuesta, se convierte en un deber indeseable ya que la imposibilidad de decidir sobre su formación provoca una actitud de apatía y desinterés, “te encuentras con qué pues yo estoy aquí porque tengo que venir y vaya la actitud no favorece mucho” (P:2). Por lo tanto, cuando la capacitación no es deseada, existe una actitud poco benéfica para la socialización y el aprendizaje. En términos ideales, el deseo de aprendizaje debe ser intrínseco, es decir, el deseo natural de aprender conduce a la voluntad de hacerlo, este aspecto volitivo propicia una actitud positiva hacia la capacitación.

En consecuencia, los cursos más que un espacio de aprendizaje, desarrollo y actualización, se convierten en un espacio en el cual se manifiestan las actitudes negativas ante la capacitación. La disconformidad y las críticas se hacen evidentes en la interacción entre docentes quienes tienen la misma actitud de desaprobación. Así es como se genera la colectivización de actitudes reprobatorias hacia la imposición de la capacitación, ante la cual están imposibilitados para tomar la decisión de no asistir, debido a que la permanencia en el trabajo se ve comprometida, “en mi experiencia, en los cursos todo termina con comentarios negativos hacia la institución porque estamos ahí, buenos son actitudes que no se deberían tener en ningún lado” (P:3).

El carácter de obligatoriedad que adopta la educación continua favorece la actitud negativa del docente, porque la obligatoriedad es entendida como algo negativo, indeseable, que atenta contra la capacidad de decisión y libertad del docente. La resistencia hacia la capacitación se debe a la imposición por cursarlos, de generar incertidumbre, de presionar al docente:

Desde la palabra deber como lo manejan allá en las instituciones privadas, me parece un poco... me genera automáticamente algo negativo, cuando a mí me dicen es que tienes que tomar un curso o no te vamos a contratar, automáticamente genera algo negativo, me genera un rechazo cuando me imponen (P:3).

Los cursos obligatorios provocan actitudes negativas, en cambio, la capacitación que se lleva a cabo de manera voluntaria y por decisión propia determina el éxito de la formación ya que representa una posibilidad de mejora, “depende si fue un curso impuesto pues me genera resistencia, me genera renuencia, me genera apatía, hasta me molesta tener que ir al curso porque tengo que ir y es mi obligación” (P:6).

#### **9.4 Experiencias previas en la educación continua y la capacitación docente**

La mayoría de los docentes que acuden a la capacitación a través de programas de educación continua, han transitado por diversos procesos formativos previos. Esta experiencia determina la configuración de esquemas de aprendizaje presentes, y determina la extrapolación del conocimiento. En este sentido intervienen: A) El aporte significativo de los cursos vs educación continua. B) La capacitación laboral causa de ofensa docente. C) Certificados y diplomas como evidencia de aprendizaje. D) Percepción de mayor exigencia a causa de la preparación profesional. E) Educación continua y la poca utilidad de los cursos.

##### *A) Aporte significativo de los cursos previos vs educación continua*

La experiencia previa sobre capacitación se caracteriza por ser independiente a la que ofrece la institución contratante mediante la educación continua. La valoración sobre el aporte significativo de los cursos previos es con base a la utilidad que representa para el ejercicio profesional. En contraste, la valoración que se hace sobre el aporte significativo de los cursos de educación continua es que no hay una repercusión importante en la formación docente, “honestamente han sido por mi cuenta, el impacto que los cursos han provocado en mi realmente ha sido muy nulo” (P:2). Las experiencias previas son determinantes, dado que sobre ellas se construye el conocimiento nuevo. De acuerdo con González y Tarragó Montalvo (2008) hay resistencia o aceptación del docente hacia la capacitación, si sus experiencias previas en otros cursos fueron negativas, el aprendizaje será intrascendente, pero, si existió una sensación de renovación de conocimientos el curso tuvo un aporte significativo.

Por otro lado, existe preferencia por el aprendizaje de manera autodidacta, debido a que los cursos no cumplen con las expectativas de solucionar los problemas didáctico-pedagógicos que se presentan en el salón de clases, creando la percepción de negatividad hacia la capacitación que ofrecen las instituciones contratantes, ya que la calidad depende

del aspecto económico. Es decir, el hecho de que los cursos sean gratuitos determina la calidad de estos, por lo que, se prefiere pagar por un curso realmente valioso en términos de aprendizaje, o convertirse en un docente autodidacta, que acudir y aprobar cursos gratuitos que poco o nada contribuyen con el crecimiento profesional. En efecto, el aprendizaje autónomo juega un papel importante, ya que refleja el interés de aprender y de capacitarse, contraponiéndose a la forma de cómo las instituciones privadas proveen la capacitación:

No han sido muy buenos los cursos que tomé, es por esto que ha tenido un impacto negativo en mí, me gusta aprender, si me gusta aprender, pero a veces digamos que, si tengo que elegir entre tomar un curso de educación continua o yo tener que pagar un curso externo o buscar la forma de yo poder realizar o ser autodidacta, tal vez en este momento de mi vida preferiría ser un poco autodidacta (p.3).

El rechazo de la educación continua que dan las instituciones impide la extrapolación del conocimiento, debido a que existe la idea de que no se produce un cambio significativo, es decir, se tiene la percepción de que después de los cursos de actualización o capacitación, los conocimientos o habilidades, que necesitan renovarse, no sufren un cambio notable (Davini, 2002).

#### *B) La capacitación laboral causa de ofensa docente*

Para Michael, Hamilton y Dorsey (1995) es común que, la educación continua genere una sensación de ofensa, esto quiere decir que los docentes se oponen a inscribirse, mantenerse y terminar cursos de capacitación y actualización, ya que, desde la perspectiva de estos autores, se le insinúa al docente que no posee los conocimientos ni habilidades necesarias, para la realización adecuada de su trabajo. Sin embargo, la forma de cómo se le sugiere al docente capacitarse, determina la actitud que tome hacia el proceso formativo.

Ante la posibilidad de que la práctica docente puede ser perfectible, existe disposición para aprender cosas nuevas que sean aplicables en el ejercicio profesional. Así la sensación de ofensa es inexistente ante la insinuación o indicación de la necesidad de capacitación:

¡híjole! yo creo que para mí eso jamás sería un insulto... jaja jajaja, que me digan, que debo capacitarme, quiere decir que tengo un área de mejora, si tengo algún área de mejora, pues necesito aprovecharla y la aprovecho (P:2).

La opción de mejora de la práctica profesional, no se considera una ofensa, al contrario, se observa como una oportunidad de mejora, es posible que durante el curso se den críticas y sugerencias, pero estas pueden ser asumidas de manera responsable, con asertividad y criterio. Por lo que, si la forma de sugerir la capacitación genera la sensación de ofensa, siempre existe la opción de recurrir a formas sutiles y respetuosas de hacerlo:

La forma en la que te lo digan ¿no? sé que tengo muchas fallas, si alguien digamos, que me lo dice de una manera amigable, me lo dice de una buena manera, lo tomaría muy bien, pero si me lo dice de una manera que no es la adecuada, pues no (P:1).

Por lo tanto, ante la necesidad de que el docente asista a cursos de educación continua y capacitación, el respeto y amabilidad son condiciones importantes para que este proceso formativo se lleve a cabo. De lo contrario, cuando el responsable de la evaluación de desempeño docente como los directores, sugieren que el profesor no cuenta con la preparación necesaria, puede significar una ofensa, ya que se pone en tela de juicio su ejercicio profesional. Para los maestros, la forma de invitar a la mejora del desempeño docente debe ser constructiva y proactiva, de lo contrario, se corre el riesgo de que lo asuma como una afrenta personal o de carácter punitivo. Desde otra perspectiva, la indicación de capacitación debe provenir de una persona con la autoridad moral suficiente, es decir, si el coordinador o persona encargada de vigilar el desempeño docente, no cuenta con esa misma preparación, no tendría el derecho de hacerlo:

Pues depende de quién lo diga, yo creo que sí, si la persona que lo está diciendo es una persona que realmente está capacitada, que ha demostrado tener más conocimiento que yo, que ha demostrado tener un pensamiento crítico y objetivo pues entonces se toma como como un aliciente para, ¡ah! pues tiene razón, entonces debo aprender un poco más, si viene de alguien que sabe menos que yo, es como para cuestionarle, oye cómo sabes que no sé, si tú tampoco sabes (P:6).

Contar con la documentación que avala la preparación superior de la persona que solicita al docente que se capacite, es el respaldo que abalan los argumentos que se tienen para exigir la capacitación en beneficio del desarrollo profesional. Cuando sucede lo contrario, esto es, alguien menos capacitado conmina a la capacitación, la invitación es recibida con desagrado provocando que se ignoren las recomendaciones o sugerencias.

### *C) Certificados y diplomas como evidencia de aprendizaje*

La teoría credencialista de Randall Collins (2019) sostiene que las credenciales, es decir, todo documento que avale que la persona está capacitada para llevar a cabo determinada actividad profesional, son el medio para acceder a posiciones privilegiadas de trabajo. Así mismo sostiene que, existe un trabajo político que consiste en la formación de alianzas que intervienen para la ocupación de altos puestos: gerenciales, directivos, por mencionar algunos. A este respecto, el papel que juega la escuela es el de otorgar las credenciales para acceder a los puestos de trabajo mejor valorados y pagados, independientemente del conocimiento adquirido, así, el sistema educativo facilita la ocupación de posiciones de poder.

De acuerdo con lo anterior, la obtención de certificados, títulos, o diplomas es lo más importante para la persona, después de terminar una carrera profesional o un curso de capacitación. Estos documentos se convierten en el medio a través del cual comprueban que cuentan con el conocimiento y habilidades para realizar determinada actividad o desempeñar algún puesto de alta responsabilidad. Sin embargo, en el ámbito educativo del sector privado, el credencialismo se ha convertido una práctica que sólo garantiza la permanencia en el centro de trabajo:

Son muy importantes esos certificados, ya que en algunas ocasiones también son requisitos, ya sea de contratación o permanencia. Entonces, sí es muy importante, saber que estuviste dispuesto a tomarlos, saber que cumpliste con los requisitos de la institución, es importante, también que te los reconozcan (P:7).

Otra característica que tiene la credencialización en el sector privado es que no siempre son una garantía de conocimiento y habilidades. La obtención de documentos se convierte en mero trámite que, por un lado, permite a la institución contratar personal, y por otro, a los docentes ser contratados. Empero, más allá del impacto laboral que tenga la obtención de credenciales, “a nivel personal representa una satisfacción, satisfacción ya que, bueno, se ha concluido un curso más y sé, de alguna u otra manera, que se ha generado un aprendizaje (P:3).

No sólo se trata de un aspecto de orden laboral la conclusión de un curso. Como ya se mencionó en apartados anteriores, también contribuye al desarrollo personal el cual se refleja en el crecimiento y satisfacción a nivel individual, así, la obtención de diplomas

representa los logros obtenidos a lo largo de la trayectoria profesional, especialmente docente. Por consiguiente, adquiere importancia y significado palabras como: logro, dedicación y constancia. Aunque el credencialismo tiende a la división de clases en el contexto de las profesiones, a nivel individual genera procesos de autovaloración y autorreconocimiento a la acción realizada por la persona, convirtiéndose en un aliciente al esfuerzo, y, en un incentivo a la responsabilidad y dedicación.

También es conveniente destacar que, los diplomas, y las certificaciones obtenidas a través de cursos, cumplen la función de robustecer el currículum profesional, ya que constituyen la historia del itinerario profesional, “las certificaciones fueron muy buenas porque para mí eso me va generando currículum, entre más certificado estés vas a tener más oportunidades de que te contraten” (P:5). Por lo tanto, existe estrecha relación entre currículum y credencialización, mientras el primero representa la experiencia laboral, la segunda, comprueba el bagaje de conocimientos que posee la persona. Ambos posibilitan la permanencia en el trabajo, el ascenso a un mejor puesto o aspirar a otros empleos:

En lo laboral muchas veces son los medios en los cuales se evalúan y son cómo tú compruebas que, si te estás capacitando, o que, si te interesa tu trabajo, o cuando tú quieres mejorar tu situación laboral, o quieres irte a trabajar a otro lugar que sabes que te requieren cierto conocimiento en específico ya pensando mucho en lo laboral por eso se necesita un diploma o un certificado (P:5)

De igual forma en apartados anteriores, se hizo mención de que los cursos de educación tienen importancia debido a que colocan en un estatus distinto al docente en relación con otros docentes. Además, refuerzan la imagen profesional ante estudiantes, colegas y las autoridades educativas, creando una percepción de distinción y sacrificio, ya que, se invierte tiempo y esfuerzo en la capacitación. Por lo cual, el aprendizaje y la mejora profesional se ubican en segundo término de aspiración.

Larsons (1977) desarrolló el concepto de ideología meritocrática, quiere decir que el crecimiento profesional se da en función de los méritos académicos y profesionales. De acuerdo con esto, se apuesta por la contratación, recontractación y mejora salarial, sin dar importancia a los contenidos de los cursos, ni su replicación en el salón de clase, lo que importa es mostrar las credenciales, el estatus, la distinción. Por lo tanto, la construcción de un historial profesional y un currículum, sólo por apariencia, es la línea que siguen los



docentes para satisfacer sus intereses exclusivamente personales. Privando la cultura de la recompensa, es decir, la obtención de comprobantes, en lugar de una cultura asociada al concepto de vocación y de misión dirigida al desarrollo humano (Contreras Sanzana y Villalobos Clavería, 2010).

#### *D) Percepción de mayor exigencia a causa de la preparación profesional*

Cuando un profesional se encuentra altamente capacitado se infiere que puede desempeñar múltiples tareas. El nivel de exigencia que imponen las instituciones contratantes aumenta, se pide que se enseñen contenidos más complejos, desarrollen habilidades en esa proporción, e incluso que abran nuevos espacios en los que se enseñen contenidos especializados. Por lo cual, la carga de tareas aumenta, así como el compromiso y las responsabilidades, todo esto con la finalidad de preservar el trabajo, “la institución espera que los alumnos de ese profesor tengan un mayor aprendizaje al final del camino” (P:6).

Paredes Labra (2004) afirma que los docentes que se encuentran actualizados o que dominan temas específicos son más exigidos. En otras palabras, se exige más al docente capacitado, pues se espera que pueda generar más y mejores conocimientos entre sus estudiantes. Sin embargo, este tipo de exigencias no se acompañan de un incremento salarial o se convierten en un incentivo monetario, por lo que, ante la relación de más capacitación igual a un mayor trabajo no remunerado, se opta por ocultar los conocimientos, “a los docentes que saben ciertas áreas o materias les asignan asignaturas más complejas por el mismo precio, es más trabajo, menos horas y la misma paga” (P:3).

En las universidades privadas existen divisiones de materias, la materia de inglés, por ejemplo, es una materia de tronco común que se describe como fácil, también hay otras que se describen como difícil. La primera, la fácil, se enseña inglés básico, mientras que, en la segunda, la difícil, se enseñan materias como fonética, morfología o inglés avanzado. Estas materias son asignadas únicamente a los docentes que cuentan con este tipo de conocimientos, aunque el salario es el mismo que el de los docentes que imparten las materias fáciles. Por lo que es preferible ocultar sus conocimientos y continuar dando las materias fáciles, “las que no representen un esfuerzo mayor” (P:6).

Contrario a lo antes mencionado, existen casos, aunque en menor proporción, que el nivel de capacitación es intrascendente, por lo que el nivel de exigencia se mantiene sin

alteraciones, “no por estar capacitado me piden más, no, yo creo que como tal no creo, es que es la misma exigencia para cualquier profesor” (P:4). Esto depende del grado de reconocimiento social que tenga la institución educativa, el desarrollo de una imagen que muestra a una institución que capacita y educa profesionistas de alto nivel, el costo de colegiaturas, con lo cual los padres de familia y estudiantes garantizan que tendrán una buena formación profesional.

#### *E) Educación continua y sensación de poca utilidad de los cursos*

El sentido de utilidad de lo aprendido en los cursos de educación continua se basa en la apropiación de conocimientos y habilidades que sirven para el desempeño profesional docente con base en el contenido, el cual puede no cumplir con su mentalidad, estilos de vida, intereses y/o expectativas (Yuksel, 2004).

La apropiación de conocimientos puede darse a través del aprendizaje por experiencia, el cual se contrapone a los contenidos enseñados en los cursos de educación continua:

La mayoría de las cosas que yo he aprendido, yo las he aprendido a través de la experiencia, no por los cursos, siento que no me han ayudado del todo, es mi experiencia la que me qué debo hacer, cómo debo enseñar (P:2).

Así el aprendizaje por experiencia rige la práctica profesional docente, ya que los contenidos de la educación continua se califican como carentes de objetivo claros, sentido y utilidad. Se observan como reduccionistas, es decir, que su impacto o alcance es limitado. Entre las limitaciones destaca que el nuevo conocimiento sólo se aplica en los contextos donde se labora, quedando a un nivel local, es decir, el conocimiento no se puede aplicar a otros contextos educativos, como el público u otras escuelas del sector privado. Cursos que van desde cata de vinos, por ejemplo, o el diseño de campañas de emprendimiento, cursos fuera del contexto educativo o alejados de las verdaderas necesidades docentes:

Desde mi posición estratégica, como administrativa logré percibir que hay mucho descontento de algunos maestros porque consideraban que lo que aprendían no era relevante, aunque a la mejor pudiese ser muy bueno e interesante el curso, pero no era para mejorar su práctica docente (P:5).

Como se puede observar, el proceso de extrapolación del conocimiento, producto de la educación continua en el campo docente, depende de una serie de eventos y circunstancias

determinadas por el contexto en el cual se lleva a cabo la capacitación, así como de la disposición personal. En relación con el contexto, tiene que ver con la forma de invitar a la capacitación, la inclusión o exclusión, relacionados principalmente con no hacer sentir mal al receptor del curso. También con el ambiente que priva durante el desarrollo de los cursos, la disposición de los participantes y del instructor.

En relación con la disposición personal, influyen los intereses, expectativas y logros. En la medida en que los cursos sean el medio para obtener mejores ingresos, una mejor posición respecto a otros docentes, mejor será la valoración que se haga de sí mismo, de los beneficios de los cursos y la aplicabilidad de los conocimientos en el entorno cotidiano de la práctica docente.

Por lo tanto, en la extrapolación del conocimiento se entrecruzan acontecimientos subjetivos como experiencias, aspiraciones, logros, intereses, criterios, decisiones, interacciones, apreciaciones, rechazos, valoraciones, reconocimiento, que, al conjugarse, en algún momento, ya sea en el aula, con otros docentes, en la institución misma, con los colegas de profesión, generan el proceso de extrapolación del conocimiento.

## CAPÍTULO X

### **Aspectos técnicos que constituyen la educación continua**

Los aspectos técnicos en la implementación de la educación continua influyen en la aceptación o rechazo de este tipo de capacitación. De acuerdo con la literatura revisada, el aspecto técnico y operativo de los cursos también influyen en el rendimiento y aprovechamiento de las personas capacitadas, debido a que existe una relación significativa entre el diseño y los efectos que genera en los participantes: atención, confianza, sensación de satisfacción, relevancia y aprovechamiento (Fidalgo Blanco et al., 2014). Sin embargo, en el caso de los docentes que laboran en el sector privado, para alcanzar estas condiciones es necesario tomar en cuenta, en primer lugar, el diseño estructural de la capacitación. En segundo lugar, la evaluación y medición de los aprendizajes en la formación profesional. En tercer lugar, la integración sociocultural en los cursos. En cuarto lugar, la coerción institucionalizada de la capacitación. En quinto lugar, la inversión económica para la educación continua en las universidades privadas. En sexto lugar, los beneficios de la educación continua para el centro de trabajo. Finalmente, en séptimo lugar, el impacto laboral de la educación continua para los docentes.

#### **10.1 Diseño estructural de la capacitación**

El diseño estructural de la educación continua debe contemplar diversos aspectos como el contexto. La idoneidad de los contenidos de los cursos. La actualización de los contenidos. la temporalidad y cobertura temática. frecuencia de la capacitación y sus implicaciones.

En relación con el contexto es necesario llevar a cabo la detección de necesidades de capacitación, ya que, según sea el ámbito de práctica profesional docente, aumenta las posibilidades de que los participantes se interesen, involucren y asuman su participación en el proceso de formación continua y desarrollen actitudes favorables hacia este tipo de capacitación. En cuanto a la idoneidad de los contenidos de los cursos, cobra importancia la duración y temporalidad, así como la flexibilidad y frecuencia de la capacitación, ya que son aspectos que también inciden en la aceptación de la educación continua. Por lo tanto, los contenidos deben ser idóneos según las necesidades de los participantes, mientras más se acerquen a las situaciones reales que enfrentan en la cotidianidad de la actividad profesional, mayor sentido y relevancia cobrarán los cursos (Ampudia et al., 2016).

Por su parte, la actualización se convierte en una necesidad permanente tanto de los patrones como del trabajador, sea del sector público o privado, del ámbito productivo o de servicios. El mundo cambia constantemente y con él los campos disciplinares, por ello la importancia de contenidos actualizados (Margalef García y Arenas Martija, 2006). A este respecto, también tiene importancia la temporalidad y cobertura temática de la educación continua. Sobre este tema Davini (2002) advierte que el diseño temporal de los cursos de actualización no tiene la duración necesaria o son muy intensivos. Temas con una complejidad mayor son abordados de manera súbita sin el tratamiento adecuado para su comprensión integral. Un curso no tiene que estar diseñado para ser muy corto o largo, es preferible que el diseño se realice en función de la complejidad de los contenidos.

Finalmente, la frecuencia de la capacitación y sus implicaciones. La formación profesional es un proceso continuado, debido al avance científico y tecnológico, por ello la frecuencia de los cursos es un elemento importante, pues de esta depende la actualización permanente de profesionistas insertos en el ámbito laboral (Sardinha Peixoto et al., 2013). De acuerdo con todo lo anterior, a continuación, se presenta la sistematización de cada uno de los puntos antes señalados.

#### *A) Idoneidad de los contenidos como atributo que condiciona el acceso a la capacitación*

Cuando se describen aspectos técnicos en cursos de educación continua docente, uno de los que se toma en cuenta es la idoneidad de los cursos, entendida como: la utilidad, practicidad y pertinencia de los contenidos enseñados durante la capacitación. Por lo que resulta de utilidad para el docente, conocer si los cursos de educación continua están diseñados para responder a las necesidades del maestro, o si son sólo cursos que se diseñan para cubrir un requisito institucional.

La idoneidad de los cursos está íntimamente relacionada con el contexto en el cual se desenvuelve el docente. Es decir, las condiciones laborales y de práctica profesional, son distintas en el contexto público y en el privado. Por lo que, es necesario que los cursos tengan un apego a la realidad que vive el docente. Para que el proceso de capacitación tenga éxito es importante que los contenidos se apeguen a las necesidades docentes. De lo contrario la capacitación carece de sentido si no ayuda a resolver las problemáticas que se presentan en el contexto laboral:

La institución aprovecha estos cursos para transmitir a través de ellos sus principios e ideales institucionales en lugar de aspectos teóricos, prácticos o valórales de mucho mayor alcance y que podría emplear en contextos diferente al de la institución en sí mismo (P:8).

En este sentido, Dostie (2018) sostiene que no se logra un adecuado diagnóstico de necesidades de capacitación si los contenidos no tienen relación alguna con los problemas o situaciones que los docentes enfrentan en el área de trabajo. La mayor parte de los cursos no son idóneos al no contar con un estudio de necesidades del profesorado, estudio que tendría como objetivo, descubrir las áreas pertinentes de mejora en la práctica docente cotidiana.

Además, los contenidos no son idóneos cuando no tienen un propósito educativo. El contenido de los cursos si no se relaciona con la realidad en la que se desempeñan los profesores, son contenidos carentes de conexión y significado, que poco o nada tienen que ver con la problemática vivida en el día a día del contexto educativo. En el caso de las instituciones privadas, los cursos de educación continua persiguen un objetivo ajeno al aprendizaje y formación de los profesores satisfaciendo únicamente las necesidades y requerimientos de la institución, “los contenidos no son idóneos, no son relevantes, se trata de algo simulado, lo que hacemos todo el tiempo es simular.” (P:2).

Otro factor que incide en la idoneidad de los cursos es que los contenidos sean repetidos, es decir, que se recurra a los mismos cursos y que las temáticas se mantengan, lo que propicia que los profesores pierdan el interés paulatinamente. Esta situación causa desánimo en el profesor debido a la falta de interés por la innovación, creatividad y actualización en el diseño de los cursos. Lo cual repercute en el interés de los profesores ya que los contenidos carecen de importancia por ser poco novedosos, “la mayoría de las ocasiones me encuentro con programas repetitivos, te limitan y te sigues encontrando las mismas opciones siempre en los mismos lugares, réplicas.” (P:4).

La falta de idoneidad conduce a la apatía, desidia e indiferencia docente, por el desinterés que provoca el contenido temático de los cursos, que en muchos casos es innecesario. De suerte que los cursos, especialmente en el sector privado de la educación, son únicamente un requisito que la institución debe cubrir ante las autoridades reguladoras, para mantener su condición de institución educativa. Por lo tanto, el docente reconoce cuando un contenido

es verdaderamente útil y cuando un curso es únicamente ofertado para guardar las apariencias, en un sintético intento por parte de la institución, de parecer verdaderamente preocupada por la formación profesional de los docentes, “yo creo que en algún momento la universidad sea la que sea va a buscar alguna capacitación ‘relleno’ para decir —sí, yo estoy capacitando a mis maestros—”(P:5).

Una particularidad más en lo referente a la idoneidad de los contenidos de los cursos de educación continua, en el sector educativo privado, es que los profesores deben tomar los cursos, incluso si no representan una alternativa de solución de problemas didáctico-pedagógicos. Es decir, lo que en un inicio parece ser un apoyo, termina convirtiéndose en un deber. Es así como, muchos de los cursos se convierten en una imposición más que una perspectiva de ayuda que la escuela ofrece al docente. Esta obligatoriedad genera en los docentes una sensación de desagrado y rechazo ante cursos que no pertenecen siquiera a su área formativa.

La temática de los cursos se reduce a un nivel local, ya que muchos de los cursos únicamente capacitan en aspectos relacionados con la ideología e interés de la institución como: su modelo educativo, filosofía institucional o su secuencia didáctica. El conocimiento adquirido de estos cursos únicamente puede ser empleado en una sola institución por lo que el docente considera que el alcance de los cursos es bastante limitado y reduccionista, “algunos cursos que he tomado no están relacionados con el área, pero los he tenido que tomar como parte de un requisito administrativo” (P:4).

#### *B) La vigencia de contenidos y las consideraciones docentes sobre los cursos de educación continua*

De acuerdo con el análisis de la información obtenida, la vigencia de los contenidos enseñados en los cursos de educación continua es un tema que adquiere gran importancia, debido al propósito que persigue este tipo de capacitación: proveer a los trabajadores conocimiento actualizado que impone el desarrollo científico y tecnológico, tanto del sector público y privado, sean del ámbito productivo o de servicios. Conviene destacar que la vigencia de los contenidos guarda estrecha relación con la idoneidad de los contenidos y el contexto en el cual, específicamente se lleva a cabo la práctica docente. Por lo que una adecuada planificación, programación y ejecución de la educación continua, no es un

evento que se imagine de manera lineal, sino que es mediante una serie de intersecciones a través de las cuales se organiza.

De acuerdo con lo anterior, los cursos de actualización docente no deben ser de manera nominal, sino enmarcarse en el contexto de las exigencias de actualidad. Esto es, la vigencia de los cursos depende del momento por el que atraviesa, por un lado, el desarrollo científico, técnico e intelectual de un país. Por otro, depende de las condiciones de infraestructura que tenga el entorno de la práctica docente, las que al mismo tiempo dependen del desarrollo económico. Es probable, por ejemplo, que muchos cursos fueran adecuados en el momento de su diseño original, sin embargo, ante las necesidades que cambian constantemente, los cursos deben estar a la par de estos cambios. En esta dinámica los cursos que en principio parecen ser versátiles e incluso innovadores, después de un tiempo caen en la obsolescencia y no abonan a la praxis profesional, la innovación se queda en el título del curso “no están actualizados, en absoluto, a algunos medios le maquillan el nombre. Realmente hablan de lo mismo, son cambios nominales mas no substanciales” (P:2).

Otro aspecto relevante que invisibiliza la vigencia de contenidos es la reutilización de los contenidos de los cursos. Esto es, se replica el formato, el contenido, se recurre a la práctica indistinta de los cursos, sin ofrecer nuevo conocimiento. Por lo tanto, existe poca disposición por parte de las instituciones de educación privada para generar contenido novedoso y en apego a los requerimientos profesionales de los maestros. Lo cual apunta al uso indiscriminado de cursos repetitivos, como una forma de cumplir con los requisitos que establecen las organizaciones evaluadoras para que sigan en funcionamiento y seguir ofertando los servicios educativos, y no en beneficio de la formación docente, “refrito del refrito” (P:8).

Por otro lado, la vigencia de los contenidos de los cursos en el sector privado se relaciona con aspectos administrativos, tal es el caso de la implementación de cursos para generar recibos de honorarios, cursos para darse de alta en la plataforma de maestros de la escuela, o cursos para verificar las horas laboradas en la institución. Lo cual evidencia el interés de las instituciones privadas al priorizar aspectos distintos a los de la formación didáctico – pedagógica. Si bien la parte administrativa es importante, no existe un punto de



comparación entre esta clase de elementos y los aspectos educativos propios de la formación docente en los cursos:

Dependiendo del tipo de curso, si es de tipo administrativo pues sí es algo que acaban implementar, es algo nuevo en el programa y que se tiene que dar a conocer a los docentes, entonces tiene que estar actualizado (P:1).

Empero, en lo que refiere a cursos en la mejora para la docencia, en algunos casos, se tratan temas antiguos que han sido sobrepasados por teorías, métodos o enfoques recientes. Por lo que es necesario actualizar las metodologías y temáticas de los cursos. Las metodologías sugeridas en los cursos para ser implementadas en las clases no son precisamente las más idóneas en términos de actualidad, esto refiere a una inaplazable necesidad de evaluar los cursos para determinar su “vida útil” y de esta manera mantener a los docentes capacitados con lo último y más innovador en lo que a herramientas pedagógico-didácticas se refiere. Una lectura más cercana a esta problemática sería cuestionar quien o quienes diseñan los cursos y cuáles son sus fundamentos para su diseño e implementación y permanencia, “en el caso de los cursos educativos, hay algunos programas que sí son antiguos o son ya tomados de referencias pasadas porque no siempre se usa digamos las nuevas metodologías las nuevas formas de enseñanza basada en investigaciones recientes” (P:1).

### *C) Temporalidad y cobertura temática de los cursos de educación continua en el proceso formativo de los docentes*

Después del análisis de la información se encontró que la aceptación o rechazo de los programas de educación continua depende de la correspondencia entre la duración de los cursos y la complejidad de sus contenidos. Dicho de otro modo, si los tiempos establecidos para la duración de los cursos es la necesaria para el apropiado abordaje de los temas. Al respecto, Davini, (2002) advierte que, en muchas ocasiones los cursos de actualización no tienen la duración necesaria o se exagera al ser muy intensivos, tratando temas muy complejos que son abordados de manera súbita, sin el tratamiento adecuado para su comprensión integral. Por lo tanto, deben diseñarse en función de la complejidad de los contenidos.

Del tiempo invertido en los cursos depende el cumplimiento de los objetivos, si se realiza en un menor tiempo a lo establecido, el cumplimiento de las actividades y lecturas, por

ejemplo, se realiza con mayor prisa y en menor tiempo, lo que conduce a cumplir con las actividades en un menor porcentaje. Así la delimitación del tiempo, la premura y el gran contenido temático afecta en el cumplimiento y aprovechamiento de la capacitación. Un factor que influye en el aprovechamiento de los contenidos es que en algunos casos son extremadamente básicos, contenidos conocidos o que las actividades no requieren un esfuerzo cognitivo real. La simpleza de contenidos y de actividades prácticas provocan el rechazo o apatía, “el número de horas que realmente cumples, o en el que realmente inviertes es mucho menor al establecido” (P:1).

Por otra parte, la educación continua en línea se lleva a cabo en menor tiempo en comparación con las capacitaciones presenciales. Una de las causas es que durante la capacitación los docentes no les confieren la seriedad e importancia necesaria a los cursos por lo que la realización de actividades es intrascendente y se asume sin compromiso ni responsabilidad auténtica. Por ejemplo, contestan por el simple hecho de contestar y de cumplir, pero no de aprender. Debido a la falta de monitorización de un facilitador, resulta asequible para los docentes cumplir su deber sin las precauciones que podrían surgir en la capacitación presencial, “en los cursos de plataforma o en línea definitivamente cubres las actividades en mucho, muchísimo menos tiempo del que está establecido” (P:4).

En contraste, la temporalidad de los cursos presenciales es considerada por los participantes como insuficiente. La opinión conjunta de los maestros apunta a una inadecuada organización y planeación por parte de las autoridades encargadas del diseño de los cursos. En consecuencia, la capacitación que se realiza con prisa o premura conduce a que los temas no se aborden de manera satisfactoria y el curso finalice sin haber dado un tratamiento apropiado a dichos temas. Si no existe una relación coherente entre la duración de los cursos y la complejidad, el tiempo invertido en cursos con temática compleja es insuficiente. Aunado a esto, los temas que requieren de mayor atención e incluso de un facilitador que explique a fondo los contenidos y resuelva las dudas fueron diseñados e implementados en la virtualidad, formato que ellos consideran inapropiado para dichos temas, “en su afán de incluir tanta información se quedan muy cortos de tiempo en el caso de los presenciales” (P:7).

La corta temporalidad de los cursos en línea se debe, en su mayoría, al tipo de ejercicios y actividades que se realizan durante la capacitación, los cuales se caracterizan por su

monotonía. Es decir, las actividades son repetitivas, cuya función cognitiva es retener información por unos minutos y después contestar cuestionarios que poco o nada abonan al pensamiento crítico, resolución de problemas o toma de decisiones:

No es porque no estén bien adaptados, más bien los ejercicios son: información-cuestionario, información – cuestionario, o algún otro tipo como información-tabla, información-gráfica y punto, ahí se acaba, no hay más. No me deja nada de nuevo conocimiento, porque todo es muy rápido (P:5).

Por lo cual, la memorización es el recurso cognitivo para resolver actividades como contestar ejercicios, o emitir una respuesta después de observar por un instante la información presentada en videos o diapositivas, después se elige una opción de las que se presentan. Mediante esta práctica los docentes dejan de desarrollar conocimientos, competencias y habilidades y su aplicación en el aula. La temporalidad y falta de complejidad en el contenido de los cursos conlleva a la desaprobación y rechazo docente por el poco cuidado que existe por parte de las autoridades institucionales al determinar la duración de los cursos. Mientras los cursos estén diseñados de acuerdo con el contexto, idoneidad, vigencia y temporalidad, se cumplirán de mejor manera los objetivos de aprendizaje:

He tomado distintos cursos y me parece que todos, todos, todos se abordan de la misma manera y duran aproximadamente lo mismo, yo creo que los diseños curriculares están más enfocados a cumplir con el tiempo que de verdad analizar los procesos de aprendizaje (P:2).

En efecto, no existe una distinción clara en lo que refiere a la duración de los cursos, todo apunta a que la temporalidad de la capacitación funciona de acuerdo con las necesidades de la institución y no desde el proceso natural de aprendizaje de los docentes.

#### *D) Flexibilidad en los cursos de educación continua y su efecto en las actitudes docentes*

La flexibilidad del tiempo en la educación continua refiere al tiempo que disponen los docentes para su formación, el cual suele ser limitado por el trabajo, familia u otras ocupaciones. Por este motivo es importante la flexibilidad de los horarios de los cursos de capacitación, es decir, la variación de los tiempos para que los profesionales accedan a los cursos influye en la aceptación de la educación continua. Así, el docente, en diferentes

horarios y dependiendo del formato que adquiera la capacitación, sea presencial o por línea, está en condiciones de acceder a la educación continua. Otro factor que influye en la aceptación de esta forma de capacitación es la libertad que se tiene para elegir un espacio distinto al centro de trabajo, lo cual tiene la ventaja de reducir el tiempo de traslado y la inversión económica.

Sobre la flexibilidad de los cursos, Pérez et al. (2011) coinciden en que uno de los problemas recurrentes en la formación profesional es la dificultad para compatibilizar los horarios de capacitación con la jornada de trabajo. Esta incompatibilidad de horario es una situación que ocurre de manera general en los centros de trabajo, y que se réplica en los cursos de educación continua, ofrecidos en instituciones de educación privada. Los horarios poco flexibles y estrictos, provoca que los maestros declinen la asistencia a los diferentes cursos de su interés. Es evidente que no existe un estudio de necesidades de los docentes para poder diseñar y planear los cursos en función de la disponibilidad de los maestros. Ante esta dificultad, los participantes acuden a los cursos disponibles, aunque no sean de su particular agrado o necesidad:

No existe una preocupación real por parte de la institución educativa para que los docentes continuemos con nuestra preparación. Los cursos que ofrecen son para cumplir únicamente con un requisito y no por el bien común. Algunos si te dan esa posibilidad de adaptarte, pero en su mayoría pues son jajaja rígidos, no puedes ni compartir y no se dan los espacios (P:2).

Por lo que, el tiempo en el que se ofertan estos cursos es complicado, sobre todo, para los maestros que laboran en el sector privado. Pues se ofrecen en horarios en los que se encuentran laborando sin la oportunidad de justificar ausencia por capacitación. Todo apunta a que no existe un reconocimiento de las necesidades del docente, no hay una preocupación genuina, el docente tiene que arreglárselas para acudir a la capacitación que le han solicitado. Es lógico pensar que es poco probable que una institución educativa tenga una logística que cubra todas las necesidades de los interesados, sin embargo, es una situación recurrente que no exista flexibilidad y consideración ante los tiempos disponibles de los profesores:

Los horarios la verdad son muy imprudentes, hay ocasiones en que son o muy temprano, y tú estás dando clase y no puedes participar, o muy tarde, no consideran realmente el tiempo disponible del participante ni las necesidades que tiene (P:8).

Caso opuesto sucede con los cursos virtuales, estos cursos son más flexibles en cuanto a la oferta, pero no para la entrega de trabajos, es muy corto el plazo de entrega. En el formato virtual se oferta una amplia gama de cursos debido a que la mayoría de ellos no están conducidos por un capacitador físico, son videos pregrabados, documentos virtuales o lecciones en línea que permiten que el docente acuda cuando le sea posible, sin embargo, el plazo que se otorga para culminar o para entregar productos es muy corto, la queja más común por parte de los entrevistados es que este tipo de curso son necesarios para la contratación:

No tuve como mayor complicación porque fue desde mi casa, pero en tiempo, te mencionaba, tuve que cumplir con una fecha límite, una hora límite me avisaron dos días antes, un día antes que lo tenía que tomar entonces eso no me permitió organizar mis actividades de ser tomado me restringió en lo que tuve que hacer para poder cumplir con ese curso, en los espacios fue en línea, no hubo problema.

El formato virtual posibilita que los profesores se capaciten en línea, de esta forma cumplen con un requisito indispensable para contratación. Para la escuela es importante la masificación de la capacitación a través de contenidos que sean rápidamente distribuibles, cursados y evaluados.

#### *D) Frecuencia de la capacitación y sus implicaciones en la opinión docente*

El aprendizaje es inacabado, el ser humano siempre se encuentra en un estado de aprendizaje permanente. Los profesionales requieren una capacitación constante y periódica para seguir acondicionando su práctica. El objetivo de este apartado es conocer la periodicidad con que se dan los cursos de educación continua y si los profesionales consideran que esta frecuencia es la adecuada para mantener sus conocimientos y habilidades vigentes.

De acuerdo con García López (2013) la capacitación debe llevarse a cabo periódicamente. Sobre este rubro es posible concluir que, si sucede la capacitación de manera frecuente,

aunque con algunos claroscuros como la repetición de cursos, situación de la que están al tanto los participantes y lo cual genera un rechazo abiertamente expresado.

Una de las modalidades de estos cursos es por semestre. Estos cursos son de carácter obligatorio, cada seis meses es el periodo de contratación docente, es por ello por lo que se ofertan cursos. Existe un grupo de cursos que son condición para la contratación, es decir que el profesor no tiene opción de elegir si quiere aprender ese tema, existen otros que son de carácter optativo. Estos cursos básicos se ofrecen cada seis meses, para muchos profesores esta es la mejor opción debido a que es un periodo libre en el que ellos pueden disponer de tiempo para su formación. El aspecto que más llama la atención es la obligatoriedad de estos cursos, son cursos que se alejan de lo pedagógico y didáctico y se acercan más a lo administrativo, cursos de inducción que nada contribuyen con el enriquecimiento profesional de los docentes, “nos ofrecen cursos por semestre obligatorios para cumplir ciertas horas y otros opcionales” (P:1).

Otra opinión es que la frecuencia de estos cursos es la adecuada, son periódicos pero repetidos. Pese a que se ofertan frecuentemente, no tiene sentido dado que se ofrece el mismo contenido, resalta la importancia de no solo ofrecer cursos de manera frecuente, sino que tiene que existir una renovación, debe existir innovación en el proceso de diseño de los cursos. No es suficiente con tener muchos cursos, es necesario que se modifiquen de acuerdo con los cambios del escenario educativo, “si siento que sean constantes, pero me he dado cuenta, porque estaban las dos instituciones bastante tiempo, que son repetitivos” (P:2).

Esto refiere a la inexistencia de un proceso de evaluación para los cursos en sí, es decir, no se está considerando un ciclo de vida de estos cursos, se siguen ofreciendo los mismos contenidos, lo que limita enormemente a los docentes para continuar con un proceso de formación actualizado. Es posible deducir que los cursos cumplen su función de requisito, si alguna organización evaluadora hace una valoración de la institución educativa, la institución señalará que cuenta con cursos de capacitación, sin embargo, escapa de la vista el hecho de que son cursos repetidos o poco innovadores. Es un sinsentido que el docente acuda a sus cursos de educación continua si lo que estudia es un refrito de cursos anteriores.

Otra observación importante fue que estos cursos se ofrecen durante el periodo vacacional sin remuneración. Los docentes comentan que sus cursos se abren durante el periodo de vacaciones, en ese tiempo les es posible estudiar y aprender sin distracciones y sin la carga de otras actividades. El punto negativo es que esta capacitación no tiene ninguna repercusión económica, su tiempo libre es usado para la formación y aprendizaje. Genera inquietud descubrir que el tiempo de recreación y descanso de los docentes es empleado para estar al día en su capacitación, de alguna manera esta situación es cómoda para los participantes dado que optan por una capacitación sin las presiones del día a día laboral en las que tienen que generar planeaciones de clase, evaluar actividades o acudir a juntas de academia, actividades que en conjunto impiden que el docente vierta toda su atención a su formación, “para mí es adecuado que se ofrezcan en los periodos vacacionales porque nosotros no tenemos carga académica, pero no es remunerado” (P:4).

Por otro lado, algunos docentes comentan que se les requiere que cursen al menos cuatro cursos en un semestre, lo cual es excesivo para ellos. Ellos afirman que esta cantidad de cursos obligados suele ser demasiado para ellos, la capacitación suele ser abrumante cuando ocurre de manera simultánea las demás actividades del docente. El docente percibe que no se debe de tratar de cantidad sino de calidad, exigir cuatro cursos durante un semestre obliga a los docentes descuidar otras áreas de su vida, incluyendo la esfera personal. Es posible inferir que la capacitación se percibe como algo negativo, una actividad que merma tiempo que puede ser invertido en otras acciones. El exceso de capacitación es concebido como algo innecesario y a la vez tedioso en lugar de ser una actividad disfrutada y gratificante:

Yo creo que cuatro cursos en uno semestre es mucho, es mucho porque puesto tienes que planear tu clase, tienes que hacer tu material, tienes que evaluar, tienes aparte pues tu vida personal y encima tienes que cumplir con esos cuatro cursos semestrales son factores que reducen el tiempo (p.6).

Este número solicitado de cursos es igual para todos los docentes, esto les es ilógico dado que cada profesor es distinto, con distintas necesidades y con diferentes ritmos de trabajo por lo que esta clase de decisiones por parte de la institución refiere a un pobre proceso de detección de necesidades de su profesorado, es un número de cursos que no se decidió con base en un criterio, razón lógica o siguiendo las necesidades de cada participante.

## **10.2 Evaluación y medición de los aprendizajes en la formación profesional**

El proceso de evaluación en la capacitación es necesario dado que es una forma en la que se puede identificar lo aprendido y tomar decisiones al respecto. La evaluación después del curso de educación continua implica “comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción en la capacitación” (Foronda Torrico y Foronda Zubieta, 2007, p. 2).

A través de la evaluación es posible reflexionar y hacer una valoración del desempeño del participante. Este proceso es necesario pues de él se deriva la toma de decisiones concernientes al aprendizaje del evaluado, el replanteamiento de esquemas o el fortalecimiento de estrategias. No solo es necesario una evaluación inmediata, es importante tener un seguimiento de lo aprendido. A través del seguimiento post capacitación es posible verificar si lo enseñado en los cursos es aplicado o si fue realmente aprendido por los participantes.

Por otro lado, la evaluación puede ser percibido como un proceso de fiscalización lo que podría conducir a los evaluados a guardar sentimientos de reserva ante su capacitación, es decir, es posible que los docentes sientan que se les juzga y por esa razón resistirse a educarse a través de los cursos. En ese sentido, la evaluación podría entenderse como un elemento disuasivo en el cual los docentes se sienten expuestos y temerosos de recibir una valoración negativa.

La evaluación puede llegar a ser mal entendida dado que es un proceso en el que se visibilizan las fortalezas y debilidades del evaluado. Sin embargo, la valoración del desempeño después de cualquier momento de enseñanza aprendizaje es indispensable para determinar el camino a seguir para la mejora. Por ello, es importante considerar la relación existente entre la evaluación de los cursos y la resistencia docentes ante la capacitación.

### *A) La relevancia de la evaluación en los cursos de educación continua para la mejora profesional*

La evaluación es un aspecto de suma importancia en el proceso de aprendizaje, la evaluación funge como el mecanismo de valoración del desempeño, para detectar áreas de oportunidad que se orienten a la mejora. Dadas estas condiciones, este apartado tiene



como objetivo determinar si existe un proceso de evaluación después de los cursos de educación continua y si este responde a un proceso crítico en búsqueda de la mejora.

El primer hallazgo refiere a una evaluación de los cursos que es considerada únicamente sumativa. Para ellos, la evaluación sumativa no considera el proceso y es insuficiente solo evaluar el producto final de un curso de educación continua, es necesario valorar el proceso que se llevó a cabo para alcanzar ese resultado. La evaluación formativa está ausente, los encargados de llevar a cabo los cursos únicamente fijan su atención en los resultados finales, lo cual es adecuado, sin embargo, el tránsito hacia esos logros también es un proceso importante por lo que debe valorarse con el mismo escrutinio con que se evalúan los resultados, “es sumativa, la considero mala, ya que no se enfocó para nada en lo formativo sino solamente en el producto final” (P:3).

Al ser únicamente una evaluación sumativa, se corre el riesgo de perder de vista aspectos que enriquecen el proceso mismo de aprendizaje como la socialización con otros, la toma de decisiones o la resolución de problemas. Este fenómeno puede deberse a que no hay el personal suficiente para dar este seguimiento, otra explicación es que muchos de los cursos son automatizados en línea, por lo que no hay necesidad de que alguien especializado evalúe, las respuestas correctas están precargadas para que de manera automática genere una calificación sin la intervención de alguien.

Otro comentario recurrente fue que la evaluación se encuentra descontextualizada. La evaluación se limita únicamente al curso mismo y no a su aplicación en el contexto. Una de las quejas que llama más la atención es que la evaluación de los cursos no considera la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos y de las habilidades desarrolladas, los encargados de los cursos no se cercioran que se empleen las estrategias revisadas en el contexto áulico. Como se mencionó anteriormente, es casi imposible que los encargados evalúen formativamente, mayor reto aun dar seguimiento a la puesta en práctica de las estrategias enseñadas en los cursos. Es posible concluir que la evaluación de los cursos de valuación continua se reduce a la entrega de actividades finales en el mejor de los casos, el peor escenario consistiría en contestar un cuestionario de opciones múltiples que de manera mecánica arroja una calificación, sin proveer de retroalimentación ni lo que ella implica. Para los docentes resulta inconveniente que no se les evalúe en acción ya que no es posible verificar si lo aprendido durante la capacitación fue aplicado de manera correcta

en el aula, “no te observan en acción, solo consideran la teoría, la evaluación no va a campo” (P:2).

La evaluación después de la enseñanza es un elemento de suma importancia, una evaluación no eficiente genera desmotivación. Cuando existe una evaluación que no se ciñe a lo vivido, experimentado y aprendido por los participantes se corre el riesgo de que se genere desmotivación. Para algunos maestros es importante que se realice una valoración minuciosa de su desempeño durante y al final de su curso, a ellos realmente les interesa detectar sus debilidades y fortalezas de los temas estudiados, se pierde todo sentido cuando la evaluación carece de estructura, los maestros pierden interés y creen no necesario una cultura del esfuerzo. Se puede concluir que la evaluación es una etapa crucial durante el proceso de aprendizaje en los cursos de educación continua dado que, de llevarse a cabo adecuadamente, motiva a los participantes a verter toda su atención, tiempo y esfuerzo en lograr los objetivos de aprendizaje, la evaluación no es desafiante no me motiva a dar un esfuerzo pleno porque realmente la evaluación no considera eso, eso me quita las ganas de seguir estudiando” (P:5).

#### *B) Seguimiento y continuidad de los cursos de educación continua*

Un aspecto muy importante que se descubrió durante el dialogo con los profesores fue el seguimiento académico/ laboral que se da a los profesores después de haber tomado un curso de capacitación. Se debe tomar en cuenta si después de los cursos de educación continua se verifica si el participante adquirió/ aplica el conocimiento y las habilidades enseñadas durante los cursos. Uno de los hallazgos más interesantes de este trabajo fue encontrar una homogeneidad en las respuestas de los participantes respecto a este tema.

En cuanto a la literatura sobre el tema, Lucas (2018) refiere que el seguimiento después de los cursos garantiza que los contenidos que se ofrecen en la capacitación sean vigentes, pertinentes y efectivos. Esta falta de seguimiento en los cursos ha generado que estos no sean diseñados ni contruidos *ad hoc* al contexto, es necesario que se verifique la efectividad de lo enseñado para modificar los esquemas sobre los que se construyó el curso o para reforzar los elementos alrededor de la capacitación de ser necesario.

Todos los entrevistados señalan que no existió un proceso de seguimiento de ninguna índole. Este es uno de los puntos más interesantes debido a que el seguimiento ofrece la posibilidad de evaluar si los cursos están funcionando, si es necesario modificar la

metodología de enseñanza o los materiales empleados durante las sesiones, “no hay seguimiento, el seguimiento es únicamente durante el proceso en curso, si tu curso dura tres semanas, durante esas tres semanas están monitoreando lo que tú estás haciendo, pero posteriormente a ese tiempo se acabó, no hay más” (P:4).

Esta falta de seguimiento es atribuida al desinterés institucional, es decir, que los cursos cumplen una función muy específica la cual es cumplir con una instancia burocrática carente de legítima preocupación por la formación docente. Ante esta situación, cabe reflexionar cuáles son los mecanismos que emplea la institución para asegurarse que los conocimientos aprendidos y las habilidades desarrolladas de verdad se estén aplicando en los contextos educativos. Esta carestía en lo referente a seguimiento de aprendizaje, resta impacto al proceso de capacitación mismo ya que sin la apropiada monitorización es posible que se sigan replicando errores metodológicos o desatendiendo áreas que deben ser corregidas. En ese sentido, se busca solo un cumplimiento, “no importa lo que pase después de los cursos, ya tienes tu certificado de que cumpliste lo demás es lo de menos.” (P:6).

Esta falta de seguimiento tiene cabida de igual manera en la modalidad virtual. Ambas modalidades comparten una evidente falta de seguimiento después de los cursos, esto da pie a pensar que realmente los cursos no toman en cuenta la opinión y experiencia de los docentes para el diseño y monitorización del proceso de capacitación. Resulta inquietante pensar cómo es posible seguir ofertando un curso sino se logra comprobar que realmente funciona y que es de utilidad en la vida diaria del profesor dentro del aula. No existe como tal un seguimiento de lo enseñado “nunca hubo un acompañamiento después del curso, nunca más volví a saber del curso, no sé cómo ellos saben si aprendí o no o si solo cumplí como cumplen todos” (P:3).

### **10.3 Integración sociocultural en los cursos**

Más allá de los aspectos técnico-estructurales de la capacitación, existen elementos de orden personal, social, cultural y político que influyen en la capacitación docente. Cuando se diseña un curso de educación continua es necesario conocer la realidad de los docentes, sus inquietudes y problemas dentro del aula. De esta forma se hace un reconocimiento a la problemática cotidiana a la que se enfrentan los participantes. Cuando no se considera la voz de los docentes, se corre el riesgo de diseñar un curso que no tenga un apego real a

los verdaderos problemas del contexto escolar. Quienes diseñan los cursos deben considerar la opinión de los docentes, tomar en cuenta la realidad social en la que se gesta el aprendizaje, así como los aspectos culturales y políticos que son parte de un contexto particular.

La educación continua tiene que estar contextualizada, debe responder a la configuración particular del momento y lugar en los que tiene lugar el fenómeno educativo. Ciertamente es que la educación continua está encaminada a la capacitación técnica, sin embargo, esta modalidad educativa se deriva de un principio filosófico más amplio, la educación permanente. La educación permanente plantea la idea de una educación por y para la sociedad, es decir, el aprendizaje se da de manera colectiva y en pos de una mejora social. En tal sentido, “la esfera social, cultural y política tienen que ser contextualizadas y tratadas desde la teoría pedagógica y la práctica educativa en concreto” (Rodríguez Companioni y Rey Benguría, 2017, p.1).

La educación no se reduce a la parte instrumental, en los procesos educativos permean aspectos de índole social, cultural y políticos por lo que no puede pensarse el aprendizaje sin considerar los elementos antes referidos. Sociedad, cultura y política tienen una injerencia significativa en el quehacer educativo. La capacitación, al ser parte de un proceso educativo debe de conformarse y diseñarse a partir de la realidad contextual de los involucrados: alumnos, directivos, padres de familia y los propios docentes.

#### *A) Las necesidades docentes como elemento a considerar en el diseño de la capacitación*

Al escribir sobre cursos de educación continua, sería lógico pensar que la opinión de los profesores es de suma importancia para el diseño de los mismos, sin embargo, no siempre ocurre de esa forma. A partir del diálogo con los profesores, es de suma importancia conocer si los cursos de educación continua consideran la voz, opinión y necesidades de los docentes, es decir, que los cursos están diseñados en función de una detección de necesidades docentes reales y auténticas.

Sobre las necesidades de los docentes, López Morín (2005) plantea un proceso de diseño de los cursos de educación continua sistemático y ordenado, este diseño se divide en ocho etapas de las cuales la primera refiere a las necesidades de los docentes. Sin este reconocimiento, no puede existir un diseño de cursos adecuados que respondan a las necesidades educativas reales. Por los testimonios vertidos en esta sección, las

universidades privadas no tienen esta consideración por lo que, si bien estos centros de trabajo ofertan capacitación esta no guarda relación con la realidad próxima de los docentes.

Los docentes perciben que quien diseña los cursos no considera las necesidades de los docentes ya que ellos han detectado que los cursos son repetidos y no renovados. Al parecer, el cursar siempre los mismos contenidos y temas en los cursos de educación continua produce un desgaste en la motivación de los docentes que desea y necesitan aprender contenidos novedosos y vigentes. El docente cae en la cuenta que no tiene ningún sentido estar cursando el mismo curso una y otra vez por el único hecho de demostrar que se encuentra en capacitación. Estas capacitaciones son las mismas año con año, “me parece que siempre son los mismos cursos no se ofrece una gama más amplia. hacen falta un poco de entrevistas un poco de acercamiento para que se puedan conocer las necesidades reales” (P:3).

En otro de los escenarios planteados por los participantes es que la voz de los docentes no es tomada en cuenta para el diseño y generación de los cursos de capacitación. Esta situación indudablemente atenta contra la participación, pero sobre todo contra la consideración y respeto a la experiencia y trayectoria profesional de los docentes que podría aportar información valiosa para mejorar los cursos en términos de cobertura a contenidos que si son considerados importantes para los profesores. Tanto opinión como experiencia no son en lo absoluto consideradas, “no recuerdo en 11 años que alguien me haya preguntado que necesito estudiar, en qué área me pueden apoyar, estas capacitaciones están prediseñadas, Mi opinión como profesionista no es necesaria no cuenta para ellos” (P:9).

El docente es una pieza clave en el reconocimiento de las necesidades reales en el proceso educativo, sin embargo, en muchas instituciones educativas no se contempla las aportaciones que podría generar el profesor. El docente es la persona que mejor conoce sus propias áreas de oportunidad, así como las experiencias de aprendizaje de los estudiantes a su cargo. Resulta inexplicable porque la voz de los docentes no influye en el diseño de los cursos. De manera aparente, la escuela ya ha conformado los cursos que considera apropiados para la capacitación por lo que parecen ser inamovibles. Otra posible

explicación sería que los cursos no obedecen a las necesidades docentes, sino a intereses de terceros:

No tienen el más mínimo conocimiento de las necesidades del docente, por lo tanto, no tienen idea de lo que debe contener el curso. El curso está diseñado en función de lo que la institución cree que se necesita, aunque no sea lo real (P:6).

Durante la conversación con los participantes se comentó que muchas de las capacitaciones son ofrecidas por editoriales de los libros usados en la asignatura de inglés, es decir, la capacitación gira en torno a los intereses de la editorial, capacitando al docente en el uso de libro, aunque este no guarde una relación directa con la realidad inmediata dentro del aula.

Complementando lo anterior, se encontró que, en lo referente al diseño y oferta de los cursos de educación continua, la institución asume una posición clientelar. Desde luego que escuchar a los alumnos, sus necesidades e inquietudes es totalmente válido, sin embargo, se desplaza al profesor a un segundo o tercer plano. Esta política de satisfacción al consumidor afecta directamente al diseño de los cursos de educación continua, por ende, el proceso de aprendizaje de los docentes ya que se desvía la atención de los realmente prioritario en el escenario de la enseñanza y se reemplaza por contenido de poco impacto y mucho menos alcance académico. Acorde a los comentarios de los profesores, esta interferencia responde a que la institución prioriza la opinión de quien paga sobre la de los involucrados en el proceso. De acuerdo a las anécdotas de los participantes, ellos han participado en capacitaciones en las que claramente se encuentran orientadas a satisfacer los intereses de los clientes, en este caso, los padres de familia y alumnos, “en las escuelas privadas el escuchar a los docentes no es muy típico, escuchan más al alumno y a los padres de familia ya que son ellos quienes pagan” (P:5).

### *B) Educación continua y su contextualización política, cultural y social*

El proceso de enseñanza/aprendizaje no debe solo considerar los aspectos académicos, debe considerar aspectos culturales, sociales, políticos incluso económicos. Más allá de la parte técnica, el contexto determina la idoneidad de los cursos de educación continua, es importante no solo abordar cuestiones de orden laboral sino generar pensamiento crítico que contribuya a proporcionar soluciones a la comunidad. Es necesario saber si en el diseño de los cursos se toman en cuenta las condiciones antes mencionadas.

Sobre este rubro, París Mañas (2014) reafirman que el elemento contextual determina el éxito de un proceso profesionalizante. No basta con una dimensión técnico/científica del aprendizaje, es necesario una consideración integral de las dimensiones social, cultural, política y económica. Durante los cursos de educación continua se requiere integrar estas dimensiones para un crecimiento profesional y humano real, la educación estaría incompleta sin las consideraciones anteriores.

Un elemento de llamar la atención es que los docentes consideran que los cursos en los que se capacitan no obedecen a la solución de problemas sociales sino solo se apegan a las necesidades de la institución. En los cursos no se prepara al docente para ser un sujeto crítico capaz de transformar su alrededor, se les capacita para manejar la plataforma de una determinada editorial. Esto se debe a que la universidad en donde laboran los participantes tiene convenios con editoriales de libros, las cuales ofrecen curso de capacitación, pero exclusivamente en el uso de dicho material. Inevitablemente la capacitación se encuentra focalizada en el uso de la plataforma didáctica en vez de generar recursos que permitan al docente tener un pensamiento crítico que le permita cuestionar su realidad próxima o que lo dote de herramientas para planear soluciones a problemáticas reales. No existe un interés real por los problemas sociales, “de la escuela siento que no atendemos a problemáticas reales, solo nos adaptamos a los temas de los libros y las editoriales” (P:2).

Estos cursos cumplen un propósito muy reduccionista. Estos cursos tienen un rango de alcance muy corto, se quedan en la parte técnica, instrumental, no existe una reflexión a profundidad sobre las condiciones que rodean a los docentes. No se atienden problemáticas de orden social, se quedan en la parte laboral. Resuelven requerimientos muy básicos e inmediatos, no proveen de elementos a los participantes para cuestionar su práctica, para tomar decisiones y resolver problemas. Aunado a ello, estos cursos no propician que los maestros generen estudiantes críticos y reflexivos, cuestionadores o desafiantes ante las injusticias. Realmente no atienden situaciones más allá de lo inmediato en lo académico, “cumplen el estándar social establecido, pero no logran impactar en los problemas actuales, ni en el aula ni fuera del aula, ni de manera económica, social de ninguna forma” (P: 2).

Estos cursos no traspasan la barrera del aula. Es preocupante que durante la capacitación no se considere el contexto, los problemas de la sociedad y de la comunidad, los cursos cumplen un objetivo elemental que no repercute en la transformación de la realidad social del docente. El docente aprende técnicas, métodos y estrategias didácticas, pero se descuidan la responsabilidad social, la autorreflexión y la criticidad. No se diseñan estos cursos para tener un impacto social, “no, la verdad no creo que consideren todos los aspectos o las aristas sociales, me parece que solamente se enfocan en el docente, estrategias, actividades, cuestiones académicas tal vez, pero dejando de lado el fortalecimiento de aspectos culturales” (P:3).

Estos cursos están diseñados para satisfacer las necesidades institucionales, no los problemas de la comunidad. Desde este punto de vista, la capacitación se encuentra alejada de un propósito de mejora social, los cursos se encuentran alineados a los requerimientos de la institución, pero no de las necesidades de los estudiantes, que son igual de valiosas que la de los docentes y las de la sociedad, sino a intereses de carácter laboral/publicitario:

Yo creo que nada más van enfocado a las necesidades de la escuela y hasta eso ni siquiera las necesidades de los alumnos ósea van más enfocadas a lo que la escuela quiere obtener, a lo que la escuela quiere demostrar que puede hacer y a meros números, mera estadística (P:6).

Como se comentó anteriormente, algunos de los cursos los ofrecen capacitadores externos los cuales tienen la instrucción de enseñar sobre un material/plataforma específica, recursos que solo pueden ser usados dentro de la jurisdicción de la escuela, por lo que resulta poco útil para el docente capacitarse en esos temas que poco o nada repercutirán de manera significativa en su labor como profesional.

### *C) La educación continua y la integración de los saberes en los cursos*

Cuando se escribe sobre saberes, es necesario remarcar que se hace alusión a la generación de conocimiento, desarrollo de habilidades y promoción de valores. Resulta imperativo conocer si los cursos de educación continua desarrollan la parte cognitiva, (conocimiento) la parte procesual (habilidad) y la parte actitudinal (actitudes y valores) de la formación docente integrándolos de manera conjunta o si los cursos se limitan a aspectos técnicos, instrumentales o muy particularizados.



Para Donato (2005) cualquier proceso educativo y de aprendizaje incluye aspectos cognoscitivos, desarrollos psicomotrices específicos, aspectos socio-afectivos así como actitudinales. Los cursos de educación continua no han logrado integrar los aspectos referidos anteriormente, por lo tanto, el desarrollo del profesional es parcial, en muchas ocasiones limitándose a la parte técnica únicamente siendo un objetivo sumamente reduccionista.

Para algunos de los participantes los saberes se desarrollan de manera parcial. Resulta de utilidad remitir a este testimonio para interpretar que la capacitación se encuentra focalizada en transmitir teoría, los elementos teóricos, pero no los prácticos. El profesor no tiene la oportunidad durante esta preparación de poner en práctica la teoría que aprende por lo que sus saberes se encuentran parcialmente desarrollados. En el caso de las actitudes, se comentó que no hay ni siquiera un intento lejano porque este rubro se cubra, lo importante es la teoría sin la parte actitudinal y axiológica. Esto habla del interés que tienen las instituciones por profesionales capacitados en la teoría, pero carentes de un conjunto de actitudes suficiente para transformar la realidad, solo para cumplir con la tarea que la institución quiere que el docente cumpla. En ocasiones solo un espectro de los saberes se desarrolla “los conocimientos se generan plenamente, habilidades ¡no! Cero. Actitudes menos. Yo creo que solamente es eso conocimiento y algunos ejemplos simulados” (P:2).

La capacitación no es integral, solo se enfoca en la parte abstracta, no la concreta. Es necesaria una reformulación del diseño de los cursos, es una queja generalizada que poco o nada la teoría se transforma en práctica durante la capacitación, se trata de una reestructuración en la que lo cognitivo se encuentre en balance con lo procesual y actitudinal. Como se ha hecho mención en otros apartados, los cursos están diseñados para su masificación, ofertados, cursados y evaluados de manera pronta para cumplir con los requisitos y parámetros de contratación de personal, esto explicaría la falta de práctica durante la formación de los docentes. Sólo se trabaja información que debemos procesar, “la mayor parte de los cursos están cargados hacia el área de conocimiento mediante lecturas mediante, mediante escritos en cuanto a las habilidades me parece que se desarrollan muy poco, muy poco así que no se tiene la oportunidad de desarrollarlas” (P:3).

Por otro lado, existe una promoción de valores, pero de los que son convenientes para la institución. En los cursos de educación continua se fomentan ciertas actitudes que son

convenientes para los intereses institucionales, no aquellas que pudieran causar conflicto. Tal es el caso de actitudes como el cuestionamiento que no figuran en como una actitud deseable. Es sabido que actitudes como ser contestario, ser generador de reflexión, así como promotor de la justicia son actitudes incómodas para empresas cuya prioridad es obtener beneficios económicos en lugar de velar por una justicia social. Responsabilidad social y conciencia colectiva son algunos ejemplos de los valores que no se promueven en los cursos, “se promueven actitudes, pero las... las actitudes que la escuela quieren que tengas, si se tratan de formar de acuerdo a lo que ellos necesitan, o a lo que ellos quieren que tú seas o como te comportes” (P:7).

## CAPITULO XI

### **Las políticas laborales dentro de la institución**

La categoría de políticas laborales dentro de la institución se encuentra vinculada a las políticas, reglamento, filosofía o aspectos administrativos de la organización laboral. Durante este análisis se encontraron temáticas como A) la coerción institucionalizada, B) la inversión económica de la institución, C) los beneficios de la institución y D) el impacto laboral en los docentes. Autores como Cejas Martínez y Acosta (2012) señalan la importancia de la capacitación en los centros de trabajo pues “es primordial para cualquier empresa, ya que provee muchos beneficios en cuanto al desempeño laboral de los empleados o cualquier personal” (p.149) así como su relación de mutuo beneficio.

#### **11.1 Coerción institucionalizada y capacitación**

La capacitación alude a la búsqueda de una mejora profesional, debe nacer del deseo inherente de desarrollo y crecimiento. Sin embargo, la capacitación no es siempre concebida como una oportunidad de mejora sino como una forma de coerción e imposición. Los cursos ocurren en el marco de la obligatoriedad sin opción a negociación, esto como parte de una práctica naturalizada en las escuelas del sector privado. Los encargados de la capacitación y educación continua recurren a estratagemas de condicionamiento que fuerzan al docente a transitar por ellos muchas veces en contra de su deseo y voluntad.

Las instituciones abusan de su poder sobre los docentes para imponer sus decisiones, tal es el caso de la capacitación. En algunos casos, los centros de trabajos condicionan al docente su permanencia. En otros, existe una serie de represalias de orden administrativo, así como reducción en sus horas laborales lo que se traduciría en una pérdida económica.

La normalización de esta práctica ha generado que se pierda de vista las estrictas formas en la que se conducen los centros de trabajo y no solo de forma directa, sino que implícitamente a través de la capacitación se insuflan ideas que a la escuela le conviene que el docente crea y siga. Tal es el caso de la imposición de las ideologías, políticas y metodologías de trabajo que se presentan por medio de los cursos de capacitación y las cuales manipulan y restringen la libertad de cátedra docente. Entre prácticas disuasivas y adoctrinamiento se ejerce un control sobre la libertad y decisiones docentes.

### *A) Educación continua y el condicionamiento laboral como práctica institucionalizada*

Un tema que merece toda la atención y tratamiento es el condicionamiento laboral. Este aparatado se diseñó para conocer si tomar o no tomar los cursos de educación continua es un condicionamiento para su contratación, permanencia o recontractación del profesor de inglés en escuelas privadas.

Desde la perspectiva de la teoría, se tiene va en aumento el número de personas con contrato temporal o a tiempo parcial, a menudo no por propia voluntad siendo un factor decisivo de continuidad el mantenerse actualizado y capacitado para que la empresa no prescindiera de sus servicios (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2010). De acuerdo a la información revisada, es posible concluir que en el contexto particular en el que se desarrolla esta investigación, la capacitación tiene connotaciones que rebasan las formativas, esta capacitación es asumida como un medio de condicionamiento laboral para la contratación de los profesionales que se desarrollan en el campo de la enseñanza del inglés.

El profesor de inglés es forzado a cumplir con un número determinado de horas-capacitación, si esta condición no es cubierta cabalmente, el maestro corre el riesgo de que la institución prescindiera de sus servicios profesionales. Es en este punto en donde se visibiliza la indefensión laboral a la que se ve sometido el profesional de la enseñanza al no gozar de las garantías mínimas de permanencia:

En las últimas escuelas en donde he estado si se requiere forzosamente cierto número de horas que tienes que cumplir a fuerza para continuar laborando para la institución es un requisito para continuar, es un requisito para continuar, para ser recontractado y que se les asigne una carga pertinente a los maestros. Algunos cursos si son requisito (P:1).

Uno de los aspectos que más llama la atención sobre este tema es que en muchas instituciones educativas de corte privado la capacitación no es negociable.

Los formatos laborales actuales en las instituciones educativas de corte privado están diseñados de tal forma que se vulnera al maestro ya que no tiene asegurado una carga laboral como sucede con instituciones de corte público. La mayoría de profesores en la situación descrita se encuentra prestando servicios profesionales a través de la modalidad

de outsourcing en la que se beneficia al empleador y se perjudica al empleado al no garantizar la continuidad dentro de la organización. Es por ello, que los maestros de inglés, deben de apearse de forma rígida a las políticas laborales de la institución para continuar ejerciendo su trabajo en dicho lugar. Una de esas políticas consiste en el cumplimiento de las horas-capacitación.

Otra lectura de la situación que emergió durante las entrevistas fue que las instituciones están forzadas a exigir a los profesores capacitación porque ellas también son exigidas. Las instituciones educativas privadas deben rendir cuentas a organismos evaluadores:

Si tú no tomas capacitaciones lo que es la educación continua no te vuelven a contratar ¿por qué? porque la mayoría de las universidades están certificadas o están buscando certificarse, entonces estas certificaciones/acreditaciones no solamente son para el bien del docente sino también es para bien de la universidad, si tú no tomas la capacitación ahí es dónde queda volando que te vuelvan a contratar” (P:5).

Parece lógico inferir que esta exigencia de horas-capacitación para la recontractación de los docentes obedece a una política que debe seguir la institución para conseguir o conservar las credenciales que la acrediten como una institución de calidad. Al parecer, uno de estos indicadores que piden los organismos evaluadores a las instituciones privadas es contar con un número específico de profesores capacitados, de lo contrario, la escuela es susceptible de no conseguir o perder dicha acreditación. De esto, se deriva una profunda reflexión, algunas escuelas no capacitan por ofrecer a los profesores oportunidades de crecimiento y plenitud sino para satisfacer requerimientos de organizaciones para su operatividad laboral.

#### *B) Incentivos institucionales y su relación con la educación continua*

El aspecto laboral es de suma importancia para la formación de los docentes, dentro de este apartado no pueden quedar fuera de foco el tema de los incentivos o remuneraciones. Con este apartado se pretende descubrir si el profesional se capacita con el propósito de mejora profesional o si se capacitan por recibir algún estímulo de orden administrativo o monetario. De manera análoga, esta sección de la investigación pretende averiguar si la institución apoya o incentiva a que los profesionales se capaciten, si existe este estímulo o no.

Vale la pena resaltar que únicamente para una las participantes entrevistada no representa algo importante los estímulos que pudiera llegar a recibir por su cumplimiento en los cursos de educación continua. Al parecer, es simple hecho de saber que se aprende es en sí mismo un estímulo, “a veces a las personas que nos gusta investigar y aprender, nada más es por el hecho de hacer y aprender algo” (P:2). Se debe enfatizar que fue una única participante la que externó que los alicientes de tipo económico o de reconocimiento no son importantes. Sin hacer generalizaciones, se puede señalar que para la gran mayoría si existe una preocupación en lo que refiere a los estímulos por la capacitación. Al ser una única participante la que refiere no importarle las retribuciones que pudieran llegar a dársele, cabe la posibilidad de pensar que los docentes aún no se encuentran preparados para aprender por el aprendizaje mismo, sino que asocian una recompensa de tipo económica o social al esfuerzo y tiempo invertido.

Se mantiene como una constante durante el discurso de los participantes la falta de alicientes como una forma de recompensar su dedicación. Un común denominador en todas las pláticas con los entrevistados fue descubrir que a ninguno de ellos se les recompensa económicamente su capacitación:

Desde mi posición estratégica como administrativa logré percibir que hay mucho descontento de algunos maestros porque no había un costo-beneficio en los cursos, no se les remuneraba, consideraban que lo que aprendían no era relevante, aunque a la mejor pudiese ser muy bueno el curso (P:5).

Se parte del supuesto que los maestros de inglés en el contexto privado no gozan de una gratificación económica, Todos señalan que al ser maestros hora clase se ven en la necesidad de laborar en dos o más escuelas para generar los ingresos suficientes que les permitan sufragar sus gastos, estas condiciones que el profesor de inglés antepone un interés por la parte económica a la parte educativa, es decir, el maestro de inglés decide invertir su tiempo y esfuerzo en una actividad que le reditúe económicamente en lugar de aprovechar ese tiempo en su formación profesional al no generarle un beneficio de tipo económico. Para los docentes, es muy importante que exista esta clase de incentivos, no solo por las implicaciones económicas sino por las connotaciones simbólicas en las que se reconozca su esfuerzo y dedicación. Todos los participantes coinciden en que lamentablemente se otorga una primacía a lo económico sobre lo formativo, esto habla de

unas condiciones económicas desfavorables en las que se desarrolla la vida de los docentes al no poder disponer de tiempo para su formación, tiempo destinado a la generación de ingresos económicos.

De manera inversa, la educación continua deja de vincularse al concepto de incentivo para asociarse al concepto de castigo. Cuatro de los participantes recuerdan que su posición en la institución educativa se vio amenazada por no cumplir con estas capacitaciones “si no se toman esos cursos pues no hay contratación o hay menos horas, menos carga académica, entonces, pues si, si tendría que ver con la remuneración. De hecho, por eso muchos docentes tomamos esos cursos” (P:1). Desde este enfoque, no es difícil apreciar que los cursos de educación continua son manejados por la institución como un mecanismo de coerción y amenaza para el profesor de inglés, el cual es forzado, de manera no abierta, a cursar la capacitación como parte de una directriz institucional para su permanencia. La continuidad del docente está sujeta al cumplimiento de estos cursos, los necesite o no. Resalta la manera en la que la educación continua es descrita como un dispositivo de selección laboral, los propios profesores asocian la educación continua con conceptos como la represión, coerción y restricción en lugar de ligarlo a conceptos como desarrollo, plenitud y formación.

En esa misma línea de remuneración económica, fue mencionado que para las instituciones tiene mayor importancia un título de posgrado que la acumulación de diversos cursos de educación continua, por lo que el profesional al contar con dicho título si existe un aumento en el sueldo mientras que en los cursos no ocurre de esa manera. Tener cursos no impacta en mis ingresos mientras que tener un posgrado si, “se manejan distintos tipos de percepción de acuerdo al nivel académico licenciatura, maestría o doctorado. Te aumentan, pero en los cursos no, yo creo que sería mejor estudiar un posgrado” (P:3). Existe un punto de comparación que es plenamente reconocido por los profesores de inglés, existe un incremento si se cuenta con estudios de maestría o doctorado mientras que los cursos no representan una ventaja económica ante dichos posgrados. Esta situación podría explicar porque los docentes deciden optar por invertir su tiempo en la obtención de un grado que a largo plazo los beneficiará monetariamente en lugar de dedicar su esfuerzo y atención a cursos que generar un usufructo económico. Esta diferencia entre tabuladores de pago de la educación formal e informal puede ser una de las causas del desánimo y animadversión de los docentes ante la educación continua.

Existen alicientes distintos a la remuneración económica, uno de ellos es el reconocimiento social. Únicamente una sola participante reconoce haber gozado de reconocimiento por parte de la institución una vez culminada su capacitación “hay escuelas donde te ponen ahí que fuiste a esta conferencia o a tal curso y sales en el periódico de la escuela, pero te repito son maneras de motivar” (P:2). En algunos contextos educativos, como lo es el descrito anteriormente, la educación continua se reconoce sin llegar a los estímulos monetarios, sin embargo, desde la perspectiva de esta participante es una manera legítima de mantener motivados a los profesores que se capacitan. En consecuencia, la motivación extrínseca podría jugar un papel de mucho mayor peso en el desarrollo del aprendizaje formativo de los profesores, debido a que, en la perspectiva de uno de ellos, esta clase de motivación ha generado en ella efectos positivos que no necesariamente mantienen una relación con aspectos económicamente retributivos.

### *C) Represalias y sanciones laborales/ administrativas como medidas coercitivas en las escuelas privadas*

Una constante durante las conversaciones fue el tema de las represalias y sanciones que la institución ejerce en contra del docente si no cumple con la capacitación correspondiente. Este apartado es muy importante pues se pretende conocer las consecuencias de orden laboral por no capacitarse tendientes a la afectación de los intereses personales de los docentes.

La institución educativa cuenta con diferentes medios punitivos si es que el docente no se capacita, uno de ellos es la reducción del tiempo laboral. Cuando el docente no sigue las pautas dictadas por la institución en términos de capacitación, esta tiene la facultad de modificar su carga laboral, es decir, cuando un docente no acude a los cursos de educación continua corre el riesgo de que le quiten o reduzcan el número de horas que pudo haber laborado. Cinco de los participantes comentan que en algún momento fueron sujetos de esta medida, “depende mucho de las instituciones, te diría que en alguna de las instituciones uno de los grandes problemas era que te limitaban en horas, sancionaban con horas si tú no cumplías sus programas de capacitación (P:2).

Sin lugar a dudas, este mecanismo coercitivo atenta contra el libre albedrío y libertad de los profesores al presionarlos para tomar una capacitación de manera forzada. Esta medida tomada por los coordinadores/ empleadores es una medida que no se encuentra



explícitamente declarada en el reglamento, es una medida que queda a consignación de los superiores del docente. Dada esta situación, algunos profesores acuden a los cursos de manera forzada sin una motivación legítima relacionada con el aprendizaje mismo. Esta reducción de horas ha sido uno de los mecanismos por excelencia para presionar al docente a acudir a estas capacitaciones.

En un segundo momento se encuentran las penalizaciones económicas, cuando un docente no aprueba un curso, lo debe pagar. En esta situación el docente se encuentra motivado por el miedo a pagar el curso y no por el gusto o necesidad de la búsqueda de su plenitud profesional. La situación de la formación docente de inglés se encuentra mediada por una modificación conductual de su disposición ante los cursos de educación continua, el participante debe esforzarse para aprobar el curso, pero no por la satisfacción de adquirir algún conocimiento o destreza sino por el gasto que representaría fallar. Es inquietante descubrir el ejercicio de poder que se ejerce sobre los docentes en el ámbito de la capacitación institucional. Al docente no le queda otra alternativa más que aceptar estas capacitaciones incluso aunque vayan en contra de su voluntad, “hay muchas instituciones donde te dicen tomas este curso gratuito, pero si no lo pasas te lo cobro entonces pues realmente te comprometes, quieras o no” (P:4).

Por otro lado, existe también una práctica muy recurrente en el campo de la educación privada, no contratar sino han completado los cursos sugeridos por la institución. Este condicionamiento suele colocar al profesor de inglés en una disyuntiva, o se capacita o no es contratado. Por lo regular, la capacitación tiene connotaciones positivas pues es uno de los tantos vehículos que puede ser empleados para el desarrollo docente, sin embargo, despojar al profesor de su poder de elección, su decisión facultativa y de su capacidad de autogestionarse hace que el hecho de capacitarse para el docente se convierta en un dispositivo de control y de ejercicio de autoridad arbitrario practicado por las instituciones quienes están en su libre derecho de contratar a quien consideren más competente y mejor preparado para la tarea educativa. En muchas ocasiones la capacitación no es negociable, “es evidente que los cursos de capacitación muchas veces son forzosos por así ponerle un adjetivo ya que te piden para completar carpetas de evidencia, para tener recontractaciones” (P:3).

Una cuarta forma de penalización para aquellos maestros que no se capacitan consiste en la modificación arbitraria de su horario. Dado que no se cumple con la carga de cursos asignada, el acomodo de las clases es irregular, esto les impide a los profesores cubrir más horas en otras instituciones. De esta forma, la asignación de clases se manifiesta como otra forma de sanción y castigo para los docentes que no cuentan con lo solicitado por la institución en términos de capacitación. Una de las docentes comenta que ella experimentó una situación en la que, si no lograba cubrir el número de horas/ créditos de los cursos de educación continua, su horario se veía afectado de forma drástica “te desfasaban mucho el horario y entonces eso impedía que pudieras buscar otro trabajo (P:6).

#### *D) Capacitación obligatoria como forma de imposición institucional en las escuelas privadas*

Cada institución de educación privada ofrece diferentes cursos de capacitación, en algunos casos son optativos y en muchos otros son obligatorios. El objetivo de este apartado consiste en verificar si en los cursos de educación continua existe la posibilidad de que el profesional elija lo que quiere aprender (los contenidos, temática) o si estos cursos son impuestos de acuerdo a un interés institucional sin flexibilidad y sin considerar la opinión de los participantes.

En esta materia, Faria et al. (2016) resaltan que cuando una persona percibe que los contenidos que debe aprender son impuestos, tiende a desembocar en una actitud de rechazo hacia lo que se aprende. Tal es el caso de los entrevistados, al ser forzados a capacitarse en algo que no desean, presentan una actitud negativa ante los cursos de educación continua.

Un tema de análisis durante los relatos de vida fue descubrir que en algunas instituciones de educación privada no es negociable elegir los cursos de capacitación. Partiendo del testimonio anterior, es posible dilucidar que existe un ejercicio de coerción en el que el docente es literalmente obligado a cursar la capacitación que la institución demanda, de lo contrario la carga horaria del docente se ve reducida y por ende sus ingresos económicos. Los docentes comentan verse impedidos para expresar su opinión no solo en el diseño de los cursos sino también en su selección. Esta queja generalizada por parte de los participantes alude a una falta de consenso y comunicación entre diseñadores de cursos y docentes. El docente no goza de libertad para elegir que aprender, no tiene posibilidad de elección según refieren los participantes y al estar bajo estas condiciones, los capacitados

desarrollan una resistencia a los cursos a priori. La mayoría de las veces no es opcional tomar estos cursos, “hay escuelas que te imponen los cursos que vas a tomar, te los establece en un calendario muy precioso los vas y los cumples bonito para que puedas tener tus horas” (P:4).

Otro aspecto de análisis en este rubro es la gratuidad de la capacitación. La imposición institucional de los cursos llega incluso a un nivel económico, los docentes deben solventar el costo de su propia capacitación incluso si ellos no eligieron libremente ese curso. Esto da lugar a pensar que la institución ha implementado mecanismos para que los maestros no abandonen la capacitación, al verse forzados a pagar por no terminar el curso, el docente completa la capacitación, aunque la temática o los contenidos no sean de su completo agrado o elección:

Los cursos que recibí los teníamos que pagar, los teníamos que pagar y... Había un descuento si lo terminabas, pero si no lo concluidas por cualquier motivo te lo cobraban todo y bueno era obligatorio ya que te lo descontaban vía nómina (P:3).

La medida institucional de cobrar de manera arbitraria los cursos de educación continua atenta contra la libre elección que pudieran tener los maestros, ellos acceden a esta decisión pues de ello depende su permanencia en la escuela. Es evidente que este es un claro ejemplo que los maestros no se capacitan por el deseo de aprender y seguirse formando sino por una coerción de tipo económica por parte de la organización para la que prestan sus servicios.

La obligatoriedad de estos cursos tiene efectos negativos en la actitud de los docentes. Un docente que es forzado a hacer algo que no quiere es un docente que poco o nada hará para participar de forma activa en la capacitación. Existe una actitud de descontento entre los maestros cuando deben invertir tiempo y esfuerzo en cursos que no son de su interés y de los cuales existe una sensación de no necesitar. Forzar a los profesores a ser parte de una capacitación creará un efecto contrario, una actitud de rechazo y una posición de resistencia ante dicha presión institucional. Cuando no existe una voluntad de querer aprender, es poco probable que la capacitación sea exitosa. Cuando algo es forzado genera descontento, “muchas veces los cursos de educación continua son obligatorios y es por esto que también pierden el impacto que deberían tener y el interés que yo podría prestarles” (P:5).

Dentro del marco antes expuesto, existe la posibilidad de elección dentro de un rango de opciones. En algunas instituciones de educación privada, el docente cuenta con la posibilidad de seleccionar los cursos que quiere aprender de un conjunto más amplio de oferta. Pese a esta posibilidad, el docente considera que la mayoría de estos cursos poco o nada abonan a su desarrollo profesional por lo que contar con la ventaja de poder seleccionarlos no hace una gran diferencia. Existe una falsa sensación de libre elección dentro de un marco de opciones muy limitadas, esta situación obedece a una estrategia de falso dilema en la que la institución da la posibilidad de elección, pero de un conjunto de posibilidades controlado, por lo que el docente de cualquier manera termina enrolándose en cursos que a la institución le conviene. Algunos cursos son obligatorios, pero otros se pueden escoger, “tenemos decisión propia para poder elegir la mayoría de nuestros cursos, algunos si son impuestos, algunos si digámoslo así son de son como base que tenemos que tomar todos los docentes y otros son a elección propia” (P:1).

No menos importante es mencionar que han existido casos en los que los profesores son forzados a capacitarse en cursos que ni siquiera pertenecen a su línea formativa. La inercia de inscribir a los docentes a cursos en los que no existe una relación lógica entre su perfil y los objetivos del curso desgasta la actitud y voluntad que el docente podría presentar ante un curso de su interés. Los maestros creen que esta clase de decisiones de deben a un protocolo que los coordinadores o jefes de área deben cumplir, es decir que los maestros deben cursar estas capacitaciones por un estatuto operativo, un cumplimiento carente de una necesidad real. El ejercicio de poder coordinador/ profesor cerca la posibilidad de los participantes de rechazar este dictamen y ser parte de una capacitación alejada de las verdaderas necesidades docentes. Los criterios para asignar los cursos a los docentes son desconocidos por ellos, “la educación continua varía de institución a institución en algunas me han forzado a llevarla a cabo inclusive cuando mi perfil no lo requiere simplemente es cubrir una necesidad, hacerlo por hacerlo” (P:6).

#### *D) Imposición de identificación institucional vs identidad profesional*

Como se ha mencionado en apartados anteriores, los cursos son un medio para enseñar lo que la a la institución le es conveniente que sus docentes aprendan. Este apartado tiene como objetivo conocer si el profesional percibe que al acceder a cursos de capacitación continua que tienen que ver con aspectos filosóficos o valorables existe la sensación de

que lo aprende no es realmente lo que él considera deseable por lo que no existe una identificación con lo que persigue la institución y lo que cree el profesional.

Al respecto, Donato (2005) enfatiza que el desempeño y formación de los actores laborales, en este caso los docentes, se ve impregnado por la naturaleza de la institución en donde trabaja. La identidad profesional de los docentes se modifica en función de los requerimientos institucionales. Esta deconstrucción de la identidad ocurre de forma subrepticia, siendo los cursos de educación continua el vehículo perfecto para la transmisión de la ideología conveniente a la institución.

Una idea expresada ampliamente por la mayoría de los docentes es que laboran en una institución con la que no se sienten identificados. Debido al contexto laboral tan competido, los docentes optan por incorporarse a escuelas, en este caso privadas, que distan de ser lo que ellos esperan. Su filosofía, principios y valores son radicalmente opuestos, sin embargo, el docente tiene que adaptarse a estas circunstancias para tener la oportunidad de conservar un trabajo digno. La identidad profesional del docente corre el riesgo de ser modificada por las condiciones impuestas por la institución empleadora, siendo los cursos una forma de imposición de los parámetros antes referidos. A pesar de laborar en un determinado lugar, no hay una identificación con lo que representa la escuela “hay escuelas que realmente se contraponen a lo que haces, piensas, y crees, se contraponen a lo que eres como profesionista” (P:2).

La identidad del profesional del docente es modificada por la institución. El docente se tiene que acoplar a la dinámica laboral incluso si esta se contrapone a su forma de pensar o actuar, este aparato filosófico / ideológico es promovido en los cursos de educación continua y el docente debe adoptarlos si desea continuar laborando para dicha institución. El docente debe acceder a modificar su identidad si desea conservar su lugar en su lugar de trabajo, “te fuerzan a participar en cosas o en ideas o proyectos que tal vez no tengan un fin como tal educativo, ni con los que te sientes identificado” (P:3).

Entre los ejemplos más evidentes de este fenómeno es comparar lo que promueve las instituciones públicas y lo que promueven las instituciones privadas. Las universidades públicas promueven el desarrollo social sustentable mientras que las privadas emprendedurismo, las públicas el trabajo colaborativo en equipo mientras que las privadas el liderazgo. Todos los participantes entrevistados egresaron de una universidad pública

por lo que su ideología de formación se contrapone duramente contra la ideología del lugar en el que trabajan. Sin embargo, la difícil situación económica, así como la competitividad laboral orillan que los profesionales acepten estas condiciones de trabajo.

Para los participantes, en lo que refiere a la identidad laboral profesional guarda una relación profunda con la burocratización de la profesión docente. En los escenarios de educación privada que refieren los participantes, la identidad tradicional del docente se diluye, ellos consideran que invierten más tiempo y atención en aspectos muy alejados del verdadero propósito educativo, su labor docente se ve opacada por aspectos administrativos que deben cumplir para conservar su trabajo, uno de estos tantos requisitos es contar con capacitaciones frecuentes, a la institución no le interesa si el docente repite el mismo curso, lo importante es que en sus reportes se cuente con personal capacitado:

En las escuelas privadas los docentes invierten más tiempo en la parte administrativa que en la académica, el exceso de requisitos ya sean administrativos, docentes, académicos muchas veces no concuerda con el verdadero propósito de la educación muchas veces siguen solamente intereses propios y pues bueno al ser trabajador de allá te hacen partícipe (P:3).

Existe una queja generalizada de la sobreburocratización de la profesión docente que en lugar de abonar en beneficio juega en contra de los maestros al restar tiempo que podría ser invertido en la generación de material de clase o el diseño de dinámicas de grupo para el aprendizaje de los estudiantes.

### **11.2 Inversión económica para la educación continua en las universidades privadas**

La inyección económica que llevan a cabo las universidades privadas por concepto de capacitación es un tema relevante para entender el desarrollo de la educación continua en el contexto en el que toma lugar esta investigación. Al tratarse de universidades privadas es inevitable pensar que la parte económica no representa ningún problema.

La parte económica en el tema de la educación continua contribuye a fortalecer áreas como la infraestructura, instructores capacitados, material didáctico y plataformas de comunicación. En ello radica la importancia de la aportación económica de los centros de trabajo, contar con los elementos necesarios para una enseñanza y aprendizaje formales y dignos. En principio, podría pensarse que no existe una correlación directa entre el nivel de

recursos económicos disponibles y el nivel de eficacia y aprendizaje de los docentes. Sin embargo, disponer de espacios y materiales para la enseñanza-aprendizaje conduce a mejores probabilidades en el alcance del logro (Campana et al., 2014).

Contar con la infraestructura adecuada abona a una sensación de comodidad y formalidad para los docentes, sin embargo, no asegura un aprendizaje y capacitación efectivos. Muchas instituciones privadas al ser de reciente creación, se ven en la necesidad de adaptar espacios y aprovechar al máximo su personal para alcanzar los objetivos planteados en materia de capacitación.

#### *A) Espacios físicos para el desarrollo de la capacitación laboral*

El espacio físico en el que se lleva a cabo el aprendizaje es un factor de suma importancia, la infraestructura en la que se desarrollan los cursos es un aspecto que se debe considerar seriamente. El objetivo de esta sección es descubrir la forma en la que la infraestructura influye o condiciona la participación de los maestros en su capacitación, es decir, si la escuela cuenta con los recursos materiales necesarios para llevar a cabo satisfactoriamente la capacitación, si los lugares se encuentran en buenas condiciones, limpios y diseñados para el aprendizaje y no espacios improvisados o no idóneos para tal propósito.

Lo revisado en este apartado remite a la Ley Federal del Trabajo (2012) refiriendo como obligación patronal proveer a su personal con los aspectos básicos para su formación constante, como parte de estos elementos básicos se contempla los aspectos de infraestructura, material didáctico, personal especializado para impartir la capacitación, así como proveer del tiempo requerido para dicho propósito. Si bien no se describen espacios específicos para el proceso de capacitación, los participantes señalan sentirse conformes con las condiciones en las que se desarrolla su proceso formativo.

En algunas ocasiones las instituciones no disponen de espacios específicos para la capacitación, pero si optimizan los lugares dentro de la escuela. Por lo regular, muchas universidades privadas se encuentran en constante crecimiento, muchas son de reciente creación por lo que los espacios para la capacitación son los mismos que emplean la población estudiantil. Las instalaciones de la universidad son perfectamente aptas para llevar a cabo la capacitación, incluso si estas no están especialmente diseñadas para ello. En general, los cursos de capacitación no requieren de un equipo o instalaciones especiales por lo que la capacitación puede llevarse a cabo en un lugar con los mínimos

requerimientos, como comodidad aceptable y espacio suficiente. Esto quiere decir que se aprovechan al máximo los lugares, “maximizan los espacios que tienen para hacerlo porque eso también es una realidad muchas instituciones no realizan cursos ósea tu propia institución no te da un curso porque no tiene en donde” (P:2).

Otro de los testimonios confirma que la universidad si provee de las condiciones de infraestructura necesaria para la formación docente. Una de las virtudes de las instituciones privadas es la disposición de recursos, entre estos beneficios se encuentran los espacios físicos, el capital humano y los recursos tecnológicos. En cuanto a la infraestructura, los profesores se dicen conformes con las condiciones provistas por la universidad, son espacios adecuados para aprender y socializar. Ante estos testimonios, es posible asegurar que la educación continua es una modalidad que es adaptable al contexto, la versatilidad de esta modalidad educativa permite que se lleve a cabo en lugares que no son inclusive diseñados para ello. Para los entrevistados, la universidad gestiona adecuadamente los recursos “siempre nos han puesto creo que son adecuados ponen a nuestra disposición salas de cómputo, salones con proyectores todos los requerimientos técnicos internet” (P:4).

#### *B) Los recursos financieros y su influencia en el desarrollo de la educación continua*

La inversión en educación es un aspecto importante para comprender de forma integral el fenómeno de la educación continua. Es necesario conocer la importancia de los recursos financieros para la implementación de la educación continua en las instituciones de educación privada. Además, analizar la forma en la que influye el que exista o no exista este financiamiento o está disponibilidad económica.

En lo referente a los recursos económicos, Sapién Aguilar et al. (2014) sugieren que existe una relación entre la inversión y financiamiento destinado a la capacitación y el éxito en términos de experiencia de aprendizaje. Estos autores afirman que no contar con recursos financieros mínimos para apoyar la capacitación debilita enormemente las posibilidades de logro. En ese sentido, las universidades privadas necesitan asignar o al menos optimizar la inyección económica destinada a capacitación, de esta manera se elevan las probabilidades de una mejor experiencia de aprendizaje para los docentes y capacitadores.

La persona que capacita es el propio personal de la escuela. Esta situación responde a una estrategia por parte de la institución en la que, evitando el pago de un capacitador experto,



echa mano de su personal de planta. Pese a que muchos de ellos no cuentan con perfil de capacitadores, se les obliga al personal administrativo a cumplir con esta tarea como parte de los estatutos en su contrato. De esta manera, la institución aprovecha el pago de sueldo a un empleado de tiempo completo para asignarle el rol de maestro capacitador en sus cursos de educación continua. Al final del día, personal sin el perfil adecuado se encarga de la capacitación de cientos de maestros que esperan y necesitan calidad en su proceso de formación. No se invierte en los cursos, se emplea personal que, aunque no sea experta da esos cursos “a mí me han dado los cursos maestros de tiempo completo que están obligados a dar un taller por semestre, son planta, planta docente estable de la institución” (P:2).

Existe una percepción de no inversión por parte de la institución educativa en este importante rubro de la formación profesional de los maestros. El docente de lenguas considera que no existe una inversión real, solamente en aspectos triviales como la impresión de constancias. Se reitera el hecho de una carencia de personal especializado para la capacitación, se recurre a empleados que deben preparar un curso estén o no familiarizados con el tema. Es interesante observar cómo los propios maestros expresan una falta de inversión real, de inyección de dinero a un proceso tan delicado como es la formación de profesionales. Los participantes aseguran que la escuela invierte, pero en simplezas, “pues solamente la impresión de diplomas tal vez el pagarle horas extras al maestro que impartir el curso porque difícilmente lo imparten personas que no son de la institución” (P:1).

En otro orden de ideas, se encontró que, si existe una inversión en formación profesional, pero es reciente. El área de formación de personal es joven, esto habla de un reciente crecimiento y formalización. Los participantes refieren a una organización incipiente, esta reestructuración viene acompañada de recursos económicos. La escuela, según los entrevistados, está comenzando a prestar atención a las crecientes necesidades de formación que tienen los docentes, sin embargo, la inversión en personal administrativo, oficinas o plataformas digitales poco o nada contribuye a una verdadera capacitación si los contenidos son rezagados y los capacitadores no son personal especializado.

Se concluye que se invierte para la parte administrativa pero no para la parte operativa, nuevamente esto responde a una necesidad de demostrar que se cuenta con el rubro de la

capacitación importado poco o nada que no sea del todo adecuada. La formalización del departamento sucedió recientemente, “no había un área, el hecho de que ya hayan creado un nuevo departamento hayan tenido que contratar a dos nuevas personas para hacerse cargo de este nuevo departamento creo que sí están invirtiendo en ese aspecto” (P:4).

### **11.3 Beneficios de la educación continua para el centro de trabajo**

Después de cursar la capacitación, los docentes construyen conocimiento y desarrollan habilidades nuevas. Adoptan nuevas metodologías y técnicas de enseñanza, se benefician de los aprendizajes desarrollados durante los cursos. Los participantes se apropian de elementos técnico-didácticos que pueden implementar en el aula en beneficio de sus estudiantes. Los docentes no son los únicos favorecidos con la capacitación laboral, los beneficios para la institución educativa se manifiestan de diversas formas.

En el contexto de la educación privada, existe una reacia competencia entre instituciones educativas pues se busca captar el mayor número de clientes/estudiantes. Para ello, las instituciones echan mano de cualquier clase de recurso que las posiciones por encima de su competencia, promocionarse como una escuela que dispone de maestros capacitados es una estrategia sutil para construir una imagen, desde el punto de vista de la mercadotécnica, positivo.

La aspiración del sector educativo privado consiste en ser identificados como instituciones reconocidas por contar con personal altamente capacitado. Aunado a eso, las instituciones se benefician de la capacitación en el sentido de cumplir con los requisitos que los organismos fiscalizadores solicitan para continuar operando como universidades, es decir, se cumple con un requisito indispensable solicitado como un indicador de calidad. En ese contexto, la institución no siempre vela por los intereses de los trabajadores, sino que existe una serie de ventajas para la institución obtenidas a partir de contar con personal capacitado.

#### *A) Construcción de imagen institucional como efecto de la educación continua*

Las escuelas de educación privada funcionan a través del prestigio institucional, cada institución se forja un prestigio y una imagen institucional. Por ello, es importante conocer si el contar con profesionales altamente capacitados repercute de manera positiva en la construcción de la imagen institucional ante el público.

Ante esta situación, García López (2013) comenta que la educación continua crea una mejor imagen tanto del personal como de la organización, los relatos de vida analizados así lo refieren. Los cursos benefician a la institución al construir una imagen pública de una organización seria, comprometida con la educación y en la que labora personal de alto nivel académico.

Con una buena imagen se puede pedir una cantidad mayor en la inscripción y contar con maestros capacitados genera una buena imagen. Uno de los aspectos que más preocupa a las instituciones educativas privadas es contar con personal capacitado, de ello depende una mayor captación de potenciales estudiantes lo que se traduce en mayores dividendos. La construcción de la imagen institucional es un elemento a considerar para comprender los verdaderos motivos por los que las instituciones privadas desean contar con profesorado altamente capacitado, se puede explotar esa situación para convencer tanto a los padres de familia como a los jóvenes estudiantes que esa escuela es la mejor opción por su personal calificado. A partir de esa premisa, se puede llegar a la conclusión que el interés económico prima sobre un deseo legítimo de que los profesores estudien y vivan en plenitud su aprendizaje. Lamentablemente, esto supone un punto negativo para las instituciones que emplean la capacitación como una forma de llamar la atención de clientes en lugar de una promoción real de formación profesional. La imagen de la escuela acarrea un beneficio económico, “de ahí pues obviamente su tabulación de costos, la cara que ellos dan si logran captar más estudiantes, absolutamente. Maestros capacitados es lo que buscan las personas cuando inscriben a sus hijos” (P:5).

Otro aspecto a considerar es la construcción de imagen entre instituciones. De igual manera, los maestros perciben que la capacitación no obedece a un deseo real por parte de los altos directivos de contar con capital humano que experimente un crecimiento profesional, por el contrario, la capacitación se emplea como un indicador de calidad ante otras instituciones. La institución que cuenta con más y mejores condiciones para la capacitación, puede alardear públicamente de dicha característica. Al igual que en el párrafo anterior, se construye una imagen institucional positiva a expensas de la capacitación docente, en este caso como una forma de sobresalir sobre instituciones similares. Se dijo que existe una “competencia” que todos conocen, pero de la que nadie habla, la competencia entre instituciones, “el hecho de decir que sus maestros están

actualizados y el decir también que tienen capacitación gratuita, maestros actualizados, es un punto a favor de aquella institución que la tenga "(P:1).

La publicidad ha jugado un papel importante en el crecimiento de la institución y en la construcción de una imagen pública, se invierte más en publicidad que en capacitación. Se magnifica algo que no ocurre, como en todo medio propagandístico, se exagera la realidad. Es cierto que existe educación continua, pero no en el volumen en el que se declara en la publicidad, la propaganda es un medio de persuadir a nuevos clientes, convencer sobre la calidad del personal docente. Irónicamente, el gasto en publicidad y propaganda desvía recursos económicos que bien podrían mejorar la experiencia de los maestros en este rubro, con ese dinero se podrían diseñar mejores cursos a la medida de las necesidades docentes. Señala uno de los practicantes que se exalta la capacitación cuando realmente no ocurre en esa magnitud, "pues yo creo que no le invierten mucho más que en... en la propaganda que le hacen en los posters que ponen, hay mucha propaganda para demostrar que ocurre, pero hasta ahí" (P:6).

#### *B) Los intereses institucionales y sus efectos en la capacitación laboral*

Detrás de los cursos de educación continua existen diferentes intereses por parte de las instituciones privadas. Es importante descubrir cuáles son los objetivos de la educación continua desde la mirada de la institución, conocer la forma en la que se beneficia la institución de esta clase de cursos de capacitación y si los intereses institucionales son pertinentes al contexto.

Sobre los intereses institucionales Sapién Aguilar et al. (2014) proponen que a partir de la capacitación profesional exista beneficio tanto para el profesional como para la organización. Durante este apartado se analizaron los intereses institucionales, sin embargo, es importante que exista un doble beneficio, que repercuta positivamente en el desarrollo del docente, así como para la institución contar en sus filas con profesionales de alto nivel.

En lo que refiere a los intereses institucionales, se encontró que la institución ofrece cursos de educación continua porque hay un interés burocrático, cumplir con un requisito. Si bien es posible que existan los cursos como un medio de crecimiento profesional para los docentes, desde el punto de vista de los participantes se considera que la capacitación forma parte de una serie de requisitos con los que debe cumplir la universidad para

continuar en funcionamiento. Al igual que un área de investigación, laboratorios, infraestructura, los cursos de educación continua son un elemento indispensable en una institución que dice ser una universidad formal y seria, estos cursos responden a la necesidad institucional de demostrar que es una institución de prestigio que cuenta con todos los elementos para ser considerada una escuela apegada a los estándares bajo los que son calificadas las universidades privadas. Los cursos forman parte de un conjunto de elementos que las instituciones privadas deben tener “lo que buscan las escuelas es acreditarse porque tienen ciertos documentos, ciertos papeles, ciertas certificaciones que les ayuda a lograr esa acreditación, son cursos hechos para cumplir un trámite” (P:2).

Siguiendo la idea del párrafo superior, se dice que estos cursos son parte de un indicador estadístico. Estos cursos benefician a la universidad ya que responden a un indicador de calidad que es requerido en las instituciones educativas, estos cursos proveen de certeza a los clientes quienes no dudarán de la escuela si esta cuenta con indicadores de calidad como la capacitación constante del personal. Este interés gira entorno a la necesidad de la institución por acreditarse como una universidad estructurada, organizada y seria ante los organismos evaluadores que cada determinado tiempo realiza esta valoración para dar fe de la formalidad y calidad de cada institución participante. Estos cursos están porque es lo mínimo que se espera de una institución privada medianamente seria, “son meras estadísticas, yo creo que más que nada números, indicadores de calidad, de decir -todos mis docentes están en capacitación continua siguen aprendiendo y yo les estoy dando la oportunidad de y ellos están aprovechando-” (P:6).

Los cursos se diseñan en función de una conveniencia patronal. Determinados contenidos están vedados porque no son convenientes a la institución:

Te enseñan lo que a ellos les sirve que conozcas entonces te tratan de mantener como en ese cuadrito de hasta aquí me sirve que conozcas más allá no porque te me sales del corral, te vas a insubordinar y entonces vas a empezar a cuestionar las cosas que ellos te puedan pedir que vas a cuestionar sus actitudes que vas a cuestionar su forma de trabajo (P:6).

Los participantes perciben que los cursos están diseñados de una forma estratégica en la que el docente únicamente desarrolla los saberes que a la institución le conviene que desarrolle. Los cursos no propician el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y el

cuestionamiento, son cursos que no tocan la realidad social ni las problemáticas del país. De acuerdo al comentario de la participante, es poco conveniente que los docentes sean insurrectos y contestatarios, ellos deben acatar la política institucional a rajatabla sin conducirse al margen de las indicaciones institucionales. El interés de la institución gira en torno a tener docentes obedientes y regulados que funcionan bajo las normas establecidas por los altos mandos de la escuela, poco o nada interesa que los docentes se involucren en acciones de cambio y de transformación social.

#### **11.4 Impacto laboral de la educación continua para los docentes**

Así como la institución educativa se beneficia de tener entre sus filas docentes preparados, es posible suponer que la capacitación tiene un impacto positivo en los docentes. En teoría, un docente preparado y con un perfil de alto nivel puede aspirar a una posición estratégica dentro de la institución, esperar un incentivo o remuneración económica o la ampliación de sus horas laborales para recibir un mejor salario. De acuerdo al estudio de Herrera y Burgoa (2014) los docentes se preparan, aprenden y capacitan con aspiraciones para obtener un mejor bienestar y promoción laboral.

La institución invierte dinero y diseña la capacitación mientras que el trabajador invierte tiempo y esfuerzo. Ambos dedican recursos para el proceso formativo, pese a que el trabajador se capacita, no hay una garantía real de permanencia en el centro de trabajo. La retención de personal y la capacitación a través de la educación continua es un tema poco estudiado, se dedican horas a la formación y desarrollo profesional, pero es posible que el trabajador decida no permanecer en la institución en donde labora. Por ello, Es importante explorar las posibilidades que se abren a los docentes en la institución una vez que se encuentran capacitados.

##### *A) Formación profesional y su relación con la promoción laboral*

Lograr una promoción, un ascenso puede llegar a representar un aliciente para prepararse y continuar capacitándose a través de ellos cursos de educación continua. Es necesario descubrir si la capacitación y la educación continua son factores para el crecimiento del profesional dentro de la institución educativa como una condicionante para la promoción o mejora laboral.

Sobre este tema, García López (2013) correlaciona la capacitación con la promoción laboral, sin embargo, de acuerdo a la evidencia analizada, la promoción y ascenso laboral no están determinadas por el nivel de capacitación en las instituciones de educación privada. La educación continua no es un factor determinante para que el docente obtenga una posición acorde a su nivel de conocimiento y habilidades. Estos cargos son asignados bajo otros criterios como el nepotismo, la amistad o los contactos.

Un primer momento remite a que no existe la posibilidad de crecer profesionalmente a través de la educación continua. Para muchos maestros, es una realidad que no hay evidencia suficiente para afirmar que existe una relación entre estar capacitado y la posibilidad de un crecimiento dentro de la institución. Estar capacitado pudiera representar un incentivo para la comunidad docente, sin embargo, los puestos estratégicos no consideran este rubro, los cursos de educación continua no juegan un papel determinante para la asignación de puestos administrativos tales como una coordinación o dirección. Se desconocen cuales sean los criterios que intervienen en el proceso de selección de cargos estratégicos, se sospecha que los puestos son asignados de manera unilateral por la autoridad inmediata, es decir, los dueños de la institución escogen al director, el director a los coordinadores y el coordinador a su equipo de trabajo. No hay una relación entre mejor preparación y mejores oportunidades, “hay escuelas, donde les viene valiendo un cacahuete solamente cúmpleles el requisito y están felices ¿no? no les importa” (P:9).

Sobre ese mismo tema, se encontró que algunos participantes consideran que existe una posibilidad de crecimiento si el docente está capacitado siempre y cuando el profesional se acople a la ideología, política y filosofía institucional. Algo que resalta de este testimonio es descubrir que los primeros niveles de capacitación operan en función de promover en el docente un sentido de pertenencia hacia la universidad, los cursos buscan que el participante se sienta identificado con los valores de la escuela, se adapte a la dinámica administrativa, se conduzca con los principios que la universidad promueve y actúe de acuerdo a las políticas y reglamento de la institución. Es promovido el profesional que se ciñe a los estándares de la escuela, “se forma al docente con el enfoque que la universidad busca, que la universidad requiere y que de alguna forma pues le va a servir al docente en su carrera dentro de la institución, no en otra” (P:1).

Desde estos cursos básicos de educación continua se pretende construir un perfil de profesional que a la universidad le es conveniente, el profesional que se adapte a estos requerimientos y que adopte el aparato axiológico, filosófico e ideológico de escuela tiene mayor probabilidad de ser promovido que aquel que es ajeno a este conjunto de circunstancias, incluso si su preparación académica es mejor. La capacitación constituye de manera indirecta una forma “adoctrinamiento” en la que de forma sutil se promueven los valores, actitudes, comportamientos, política, ideología y filosofía que le es conveniente a la institución.

Otra postura interesante es que los docentes han descubierto que la educación continua no es un factor de peso para la promoción laboral. En el rubro de promoción laboral, contar con un posgrado tiene mayores repercusiones positivas que tener un historial de cursos de educación continua, el valor curricular de una maestría o doctorado es más elevado. El docente reconoce una desproporción en lo que refiere al valor curricular de ambas modalidades. Por consiguiente, la educación formal mantiene una predominancia sobre la educación no formal. Esta diferencia radica en la naturaleza de ambas modalidades, en la educación formal se invierte más tiempo mientras que en la educación continua se refiere a una inversión de tiempo mucho menor y sin la obtención de un grado al finalizar. Al menos tres participantes apuestan por un crecimiento laboral a través de la obtención de grados académicos en lugar de optar por una capacitación continua mediante la educación continua. Para ellos es más valioso un posgrado que los cursos de educación continua, “estos cursos no tienen un peso tan grande yo creo que es donde radica el problema porque quieres ganar mucho más pues te metes a una maestría o un doctorado” (P:5).

En cambio, algunos participantes aseguran que contar con capacitación no es una garantía de obtener una promoción laboral, esta suele darse por nepotismo o influencias. Estos puestos suelen ser asignados sin ningún criterio claro:

“Yo creo que no precisamente el más capacitado llega a ser el del rango más alto en la institución. Las coordinaciones y los puestos altos llamémosle son repartidos entre los amigos del amigo o la palanca del cuate entonces en realidad no veo relación entre en mi capacitación docente, mi capacitación y actualización y mi aprendizaje con el cargo que pueda llegar a ocupar (P:6).



Los docentes consideran que, de forma desafortunada, los cargos de autoridad o puestos estratégicos se asignan sin ningún criterio claro ni formal. Estas posiciones son ocupadas por personal que es vinculado de manera afectiva con las autoridades que asignan los puestos, personal que no necesariamente se encuentra completamente capacitada o actualizada. El docente de inglés ha desasociado estar académica y profesionalmente preparado con la posibilidad de obtener un ascenso o promoción. Podría explicarse esta situación si se asume que en las instituciones privadas priman políticas internas distintas a las instituciones públicas en las que existe una regulación más estricta y ordenada. El ejercicio de poder e influencismo son más evidentes en instituciones privadas en las que claramente se asignan puestos importantes a personal sin la suficiente preparación.

#### *B) Retención de personal y su conexión con la formación profesional*

Las instituciones educativas privadas invierten recursos en la formación de sus docentes, al ser una inversión tanto económica como de tiempo, las instituciones esperan aprovechar al máximo esa inversión. Por ello, es necesario conocer la opinión del profesional respecto a que muchos profesionales en el contexto privado tienen que trabajar en diferentes escuelas y que muchas veces por mejor oferta laboral abandonan una institución por lo que pierde sentido el proceso de capacitación en cierta institución. Además, la forma en la que influyen las condiciones institucionales para la retención de los profesionales.

Los relatos de vida revisados durante este apartado coinciden con las ideas de Pérez et al. (2011) cuando afirma que el tema de la retención de personal es un fenómeno que ocurre particularmente en escuelas de corte privado. Al no existir una garantía de relación laboral, el profesional dispone de la posibilidad de dejar de prestar sus servicios, de igual manera, las instituciones se encuentran legalmente facultadas para prescindir de los servicios de quien ellas consideren convenientes. En ese sentido, este formato conocido como outsourcing ha cambiado la configuración de las relaciones laborales, en lo que concierne a la educación continua, se produce una masificación de la capacitación para contar con personal capacitado en poco tiempo.

El primer hallazgo de este apartado es que para el profesional el reconocimiento de la institución es importante. Los profesores hora clase se encuentran en un esquema de contratación por seis meses, por ello, tienen la posibilidad de migrar a otras universidades. Este modelo de contratación es tan endeble que después de los seis meses de contrato,

tanto docentes como la institución pueden decidir no continuar con la relación laboral. Los cursos ofrecidos en estas instituciones tienen un impacto local, son útiles a nivel institución por lo que la inversión hecha en esta capacitación beneficia exclusivamente a la escuela que los ofrece. Cuando la institución no valora el esfuerzo del docente es probable que este abandone ese lugar de trabajo, “si en una institución no lo reconocen pues sencillamente me muevo a otra porque tengo el currículum para hacerlo” (P:2).

Los docentes consideran que, pese a trabajar en una escuela pueden buscar empleo en cualquier otra universidad si existen condiciones adversas. Los participantes se auto perciben como profesionales con un alto perfil, pese a que la mayoría de los cursos son ofrecidos por las instituciones educativas en donde laboran los docentes, ellos cuentan con una preparación profesional suficiente para encontrar trabajo en otras instituciones. La movilidad de los docentes hora clase en estas instituciones es abrumadora, la mayoría de los participantes ha laborado en tres diferentes instituciones educativas. Se fuerza a los maestros a capacitarse en los cursos, sin embargo, no hay una garantía de que los docentes permanezcan en la institución por largo tiempo.

De acuerdo con la idea anterior, los docentes no se sienten obligados o comprometidos a cursar una capacitación en una institución si no tienen garantizada su estancia en ella. Es un tema interesante el capacitar gente cuando se corre el riesgo de que este personal mude de institución. Esto también explica el hecho de que la institución diseñe cursos rápidos y masivos, pues si la planta actual cambia, se capacitaría rápidamente al siguiente grupo. La opinión de los entrevistados coincide en que no tiene sentido capacitarse si ya no serán parte de esa escuela, “si no tienes asegurada la recontractación pues no tendría ningún caso el tomar ese tipo de cursos” (P:4).

Otra de las causas por lo que los docentes no se capacitan y cambian de institución constantemente es porque existe una alta demanda de maestros de inglés. Los docentes leen el contexto, reconocen que existen muchas instituciones educativas en todos los niveles, por lo que si no se capacitan y prescinden de sus servicios encontrarán alojamiento en otra institución similar. Esta situación genera que la capacitación y los cursos de educación continua no sean tomados con la seriedad que merecen. Esta sobredemanda de docentes inglés produce una despreocupación en los maestros, los hace menos sensibles a la necesidad de tomar los cursos de formación. Se percibe que las universidades siempre

están buscando maestros de inglés, “no me capacité, total encuentro y busco. Maestros de inglés buscan en todos lados” (P:5).

Por otro lado, el docente de inglés considera que es injusto que se les obligue a capacitarse si no se les asegura su continuidad en la institución. Existe un sentimiento de no reciprocidad, por un lado, el docente invierte tiempo y esfuerzo, por el otro, la institución no se compromete a la recontractación. El docente se da cuenta de esta situación por lo que siente un profundo desapego por la institución. Es un esfuerzo infructuoso, “si no me garantizan... si a mí me están forzando a tomar un curso, pero no me están garantizando que voy a estar” (P:6).

## CONCLUSIONES

Antes de exponer las conclusiones, es necesario recapitular que la educación continua es un proceso formativo que faculta a los individuos insertos en el ámbito laboral a continuar formándose y actualizándose en sus campos disciplinares, la actualización por medio de la educación continua permite a los involucrados mantenerse vigentes en su ámbito laboral, así como evitar la natural obsolescencia de conocimientos y habilidades que ocurre con el tiempo. Una de los objetivos de la educación continua en el campo de la docencia es alcanzar la profesionalización, esto implica ser un profesionalista con un dominio disciplinar amplio, un empleo de habilidades adecuado y la asunción de actitudes acorde a la realidad social y laboral en pos de una plenitud y competencia profesional.

Pese a que la profesionalización a través de la educación continua es un aspecto deseable en cualquier profesionalista, en el contexto de la educación privada se presenta una serie de circunstancias que afectan el acceso, permanencia y culminación del proceso de educación continua. Por ello, se parte del supuesto de que existen aspectos laborales, personales y de desarrollo tecnológico que influyen en la percepción del docente de lenguas extranjeras que se desempeña en escuelas particulares respecto a la educación continua.

Para guiar esta investigación se diseñaron tres preguntas guía: A) ¿De qué manera influye la relación laboral con la formación continua en el docente de lenguas extranjeras y la educación continua en escuelas privadas? B) ¿Qué aspectos personales afectan al docente de lenguas extranjeras en la educación continua en escuelas privadas? y C) ¿Qué impacto tiene el manejo de las tecnologías de la información y comunicación en el docente y la educación continua por estos medios?

De esta manera, se llegó a la conclusión que era necesario: A) Establecer la relación que existe entre las condiciones laborales que vive e influyen en el docente en su participación en la educación continua en escuelas privadas, B) Examinar los aspectos personales que intervienen en el desarrollo profesional del docente y su influencia en la educación continua y C) Identificar las habilidades y competencias del docente sobre las tecnologías de la información y comunicación (Tics) y su aplicación en la educación continua.

Siguiendo estos objetivos particulares fue posible analizar los motivos que contribuyen a la resistencia del docente de lenguas extranjeras ante la educación continua profesionalizante en el contexto de las escuelas privadas.

Para tal efecto, esta investigación se sustentó dentro del marco del paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. En concordancia con lo anterior, se tomó la decisión de emplear el método biográfico narrativo como el principal referente metodológico. Para ello, las técnicas de entrevista a profundidad y relatos de vida fueron necesarias. El instrumento constó de un guion de entrevista con preguntas base y preguntas emergentes durante los encuentros. Los participantes fueron tres maestros y seis maestras de inglés que se desempeñan en el ámbito privado.

Este trabajo es novedoso en tanto que existen estudios sobre la educación continua pero orientados al ámbito empresarial y de la salud. No hay como tales estudios que visibilicen la experiencia de los docentes de inglés en el área de la educación privada, sobre todo estudios enfocados en las circunstancias que intervienen en la resistencia hacia este proceso formativo. La educación en el sector privado como fuente de trabajo ha sido poco estudiada con relación a la exigencia de una profesionalización. Se indagó sobre las actitudes del docente ante la obligatoriedad y la posibilidad de no recontractación.

Se descubrió que en el sector de la educación privada existe el proceso de capacitación. Como tal, los indicadores institucionales dan cuenta de personal preparado para su desempeño laboral. Sin embargo, este proceso de formación no ocurre por la búsqueda de una plenitud profesional o crecimiento personal, sino que intervienen circunstancias de índole laboral/institucional que obligan al profesional a través de la coerción y ejercicio de poder a estar capacitado.

Como aportación, más allá de presentar el funcionamiento de los cursos de educación continua este trabajo abre la posibilidad de estudiarlos desde una perspectiva de las políticas públicas educativas ya que las transiciones de formas de gobierno permiten ubicar las reformas educativas y la ubicación de los cursos en las distintas etapas.

Otro hallazgo relevante fue descubrir que la educación continua se encuentra atravesada por una serie de intereses:

1. Del docente: mantenerse en la institución ya que esta es una fuente de ingresos económicos. Estar actualizado es un requisito básico de recontractación y permanencia por lo que para el docente representa estabilidad financiera.
2. La institución: seguir funcionando para obtener ganancias, se convierte en un requisito que hay que cumplir, porque si no lo cumple corre el riesgo de perder su licencia como empresa/ negocio.

Antes de exponer las conclusiones sobre el estudio de la resistencia del docente hacia la educación continua en el ámbito privado de la educación, es necesario hacer algunas precisiones. El punto de partida de este trabajo fue ubicar el eje que permitiría encontrar el sentido de la implementación de la educación continua en el ámbito docente. Para lo cual se tomó en cuenta que, la profesionalización y actualización de los trabajadores de los sectores productivos y de servicios, que se impuso como el medio para enfrentar los avatares del desarrollo científico y tecnológico que vivía el país durante o finales de la década de los años ochenta y que perdura hasta nuestros días. De acuerdo con esto, en un primer momento, se partió de la categoría de profesionalización introducida por Wilensky en 1964, y recuperada por la sociología de las profesiones y por la educación (Dubar, 2015) como el eje que ayudaría a delimitar el rumbo de esta investigación.

En un segundo momento, después de la revisión de literatura producto de estudios relacionados con la profesionalización, capacitación profesional y educación continua profesionalizante, se definió la profesionalización como el conjunto de conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos a través de los cuales un grupo de profesionales demuestra que es competente para llevar a cabo determinada actividad de relevancia social. Estas características hacen que el profesionista sea capaz de transmitir a otros el conocimiento, así como imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones. Para que esto suceda requiere de la ayuda del Estado, ya que este es el que decide si es capaz de ejercer la profesión y obtener las gratificaciones, de acuerdo con la solución de problemas, mediante el cumplimiento de los requerimientos académicos, sociales y laborales.

Siendo así, a partir de la categoría profesionalización la que permitió abordar el estudio de la educación continua en el entendido de que su objetivo es la profesionalización y actualización, lo que supone la búsqueda de la mejora en el ejercicio profesional,

atendiendo áreas de oportunidad, a través de la implementación continua de estrategias. Al mismo tiempo, es proveedora de conocimiento, propicia el desarrollo de habilidades, la adopción de comportamientos específicos y particulares, que sin duda se reflejan en la práctica profesional de los docentes de lengua inglesa que trabajan en el sector privado de la educación. Por lo tanto, la primera conclusión, es que la profesionalización docente a través de la implementación de programa de educación continua es un proceso ininterrumpido, permanente y dinámico.

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes clasificados por eje temático.

### **Construcción conceptual de la educación continua y la profesionalización**

La primera conclusión fue que la educación continua suele ser confundida con términos análogos, tal es el caso de la educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida. La educación continua es un proceso vitalicio que le permite al profesional actualizarse en los saberes de su campo profesional, los objetivos de esta modalidad educativa se encuentran delimitados por los intereses de la institución educativa. La educación continua es un medio para alcanzar la profesionalización, es decir, mediante la educación continua es posible el perfeccionamiento profesional. El proceso de profesionalización integra un conjunto de saberes teórico-prácticos y actitudinales orientados no solo a la mejora en el área disciplinar sino en la docencia.

### **Las experiencias y vivencias de los docentes en torno a la educación continua**

Se llega a la conclusión que la tecnología se ha constituido como un elemento ambivalente. Los recursos tecnológicos han facilitado el acceso a la información y a la capacitación, así como la ampliación del aula convencional presencial. No obstante, la tecnología en el escenario de la capacitación, es un elemento sin un propósito claro de aprendizaje, su uso se limita a un plano comunicativo y no de construcción de conocimiento.

Sobre ese tenor, la tecnología es un canal de comunicación impersonal en el que se ha perdido el lazo tendido durante la enseñanza-aprendizaje presencial, tanto facilitador-estudiante como estudiante-estudiante. La incorporación de la tecnología en la capacitación no asegura que se trate de una capacitación innovadora y reinventada sino una mimetización del aula convencional tradicional en la que el docente explica y los estudiantes escuchan.

La evaluación docente no es auténtica, no ocurre en un escenario real. Se trata de una evaluación institucional cuyo proceder refiere a un requisito departamental y no a un auténtico reconocimiento de las necesidades áulicas. Así mismo, el perfil de los evaluadores/observadores no es el adecuado para determinar las debilidades y fortalezas de los docentes, este proceso ocurre de forma sincrónica y es percibido como intrascendente.

Los instructores de los cursos de educación continua son obligados a impartir las capacitaciones. Esta imposición obedece a temas de cumplimiento de horario/ funciones y no a una búsqueda legítima de contar con personal especializado en temas de capacitación.

El rol familiar posee un gran peso en las decisiones que el profesional de lenguas toma respecto a su formación profesional. El cuidado de los hijos/ padres y la atención a la pareja son situaciones que se presentan frecuentemente y que impiden que el profesional de lenguas se desenvuelva con libertad en temas referentes a su educación.

Desde la formación universitaria, no existe una cultura de la actualización después de la universidad. No se prepara a los futuros egresados a reconocer que es necesaria una educación permanente. En lo que refiere a la experiencia de los docentes se puede concluir que los cursos formalizan los saberes aprendidos en la práctica diaria.

La retroalimentación después de los cursos es reduccionista, sumativa e impersonal. Se da a destiempo y poco abona a su mejora pues es un protocolo que se ofrece de manera inoportuna. Sobre el tema de disponibilidad de tiempo, el ser madre/padre restringe severamente la disponibilidad para la capacitación, se opta por el cuidado de la familia sobre la formación profesional/ capacitación laboral, en especial cuando algún miembro de la familia requiere cuidados especiales.

### **La subjetividad docente ante la capacitación**

Uno de los principales hallazgos fue descubrir que existe un bajo nivel de socialización durante la capacitación en formato digital, el diseño de los cursos digitales impide una comunicación circular. Además, la alta rotación de personal, provoca una actitud de indiferencia ante la posibilidad de crear lazos de amistad entre compañeros.



Se encontró que existe una marcada preferencia por la educación y capacitación en formato tradicional, esto se debe a la falta de interacción en los formatos virtuales. Esta preferencia también se debe a una percepción de una capacitación virtual más impersonal.

Otro motivo de resistencia fue nulo sentido de pertenencia hacia la institución. Este sentimiento de poca identificación es originado por la imposición de ideologías y metodologías, así como a la no libre cátedra dentro del centro de trabajo.

Otro aspecto relevante fue el temor al cambio. Esta sensación suele ser fundada por el temor a la evaluación y a ser expuesto. Por otro lado, la resistencia docente se alimenta del deseo de permanecer en la zona de confort, no existe un deseo de desafío o reto. No hay voluntad de cambio ni necesidad de aprendizaje.

Existe una relación entre la capacitación obligada y actitudes de rechazo. Prevalece un sentimiento de incomodidad y rechazo a priori. En el tema del credencialismo y educación continua se encontró que la obtención de diplomas si es un elemento muy importante, representa satisfacción personal, a nivel laboral es un documento probatorio de conocimientos y habilidades que se traduce en su permanencia en la institución.

Un motivo más de resistencia docente ante la capacitación yace en la mayor exigencia para un maestro mejor preparado. Un docente mejor preparado se encarga de asignaturas más complejas, con menos horas y con el mismo salario.

### **Los elementos técnicos de los cursos de educación continua**

Sobre aspectos técnicos de los cursos de educación continua se halló que los contenidos no se consideran idóneos ni correspondientes a la realidad educativa. De igual manera, se trata de cursos reciclados, se usan los mismos cursos en cada periodo escolar, no se renuevan, por lo tanto, no hay innovación en la capacitación. Otro punto interesante fue descubrir que en el formato virtual no existe un desafío real, es posible concluir los cursos en un tiempo muy corto, los módulos consisten en preguntas cerradas muy sencillas que no requieren un esfuerzo de reflexión sino únicamente de memorización.

Es necesario hacer un estudio de necesidades reales de los docentes dado que se experimentan situaciones complejas que dificultan el involucramiento en la capacitación. Pese a que los cursos son cursos frecuentes, son repetidos por lo que su contribución a la formación de los profesores es limitada.

En la evaluación después de los cursos se valora únicamente de forma sumativa, exclusivamente los productos, pero no los procesos. Prevalece una preferencia a una evaluación con tendencia a lo cualitativo. Aunado a ello, la evaluación de los cursos no se traslada al campo de acción, no se evalúa la aplicación de lo enseñado en las aulas. Es posible afirmar que existe una falta de motivación a causa de una evaluación poco desafiante.

No existe un mecanismo para verificar la utilidad de lo aprendido en el contexto áulico. No se escucha la voz de los docentes, esto impide que se diseñen cursos y contenidos de acuerdo la verdadera problemática educativa. Aunado a ello, se remarca el desinterés de la institución ante los problemas sociales, políticos o culturales alrededor de los cursos de educación continua.

### **Políticas laborales dentro de la institución**

Uno de los aspectos más importantes en el tema de las políticas laborales fue la forma en la que la institución fuerza a los docentes para capacitarse, hay condicionamiento a la capacitación. El trabajo es tan vulnerable que el contrato es por un periodo de seis meses y este solo se renueva siempre y cuando se cumplan las demandas de los empleadores. Esto quiere decir que la capacitación no ocurre en el marco de un deseo legítimo de aprender y crecer profesionalmente, sino que es parte de una coerción normalizada dentro de los centros de trabajo.

Otra práctica naturalizada en las instituciones privadas es sancionar a los docentes que no se capacitan. Estos mecanismos punitivos van desde restricción de horas hasta cobrar la capacitación, ambas penalizaciones afectan económicamente al docente de lenguas dado que en la primera se limita su número de horas laborales lo que representa una merma en su ingreso salarial y la segunda literalmente se les solicita cubran el importe económico correspondiente a los cursos en los que se capacita. En ambos casos, se ejerce un ejercicio de poder por parte de la institución contratante sobre el docente que no tiene ninguna opción negociable. Entonces, si existe en las instituciones privadas capacitación, pero ocurre de manera forzada.

Otra manifestación del ejercicio de poder cometido por las instituciones se da en la imposición de ideologías y metodologías de trabajo. Ciertamente, los cursos funcionan como un aparato ideológico ya que en sus contenidos se impone la forma en la que los

docentes deben pensar y actuar. La capacitación sucede bajo consideraciones ideológicas y metodológicas que los docentes no creen correctas, pero al no tener alternativa deben ajustarse a las disposiciones de la institución.

Los cursos no son simplemente espacios de formación docentes, son empleados por la institución para construir su imagen ante el público, es decir, por medio de los cursos la escuela puede publicitarse y captar más clientes. De manera análoga, disponer de profesores altamente capacitados es un recurso usado entre instituciones para distinguirse y posicionarse como la mejor. La educación continua en instituciones privadas funciona como un indicador de calidad para la captación de potenciales clientes y distinción entre instituciones similares. Se invierte más recursos económicos en publicidad que en la capacitación en sí.

No hay una clara relación entre estar capacitado y ascender en el puesto laboral. Los puestos estratégicos son seleccionados sin llevar a cabo un proceso de selección, se escoge de forma indiscriminada a criterio de la persona encargada. Ser un profesional capacitado en su área no implica tener la oportunidad de ascender o de alguna promoción laboral.

Existe resistencia a la capacitación debido a la migración laboral. Se cree no necesario capacitarse bajo los estándares de una institución en la cual no se permanecerá mucho tiempo. Al no tener asegurada la contratación, el personal docente toma la decisión de no perder tiempo en un lugar que no será su centro de trabajo por mucho tiempo.

### **Limitaciones y vacíos**

Sobre las limitaciones que enfrentó este trabajo de investigación destacó las pocas investigaciones formales que se han realizado sobre el tema de la resistencia en docentes particularmente en el contexto de la educación privada. Existen muy pocas investigaciones que sirvieran de referencia para orientar este trabajo de investigación. Hay registro de investigaciones sobre la educación continua pero no sobre la resistencia a la capacitación.

Agendar los encuentros con los participantes fue particularmente difícil debido a que, como se detalla en los capítulos anteriores, no disponen de tiempo libre. En ese sentido, la organización y sentido de ayuda de los participantes jugó un papel relevante para la recolección de información.

Esta investigación se sustentó sobre la base de un enfoque cualitativo por lo que queda exenta de generalizaciones y predicciones, en ese sentido, es imposible hacer una estimación exacta o dimensionar en términos numéricos el fenómeno de la resistencia ante la educación continua profesionalizante en la educación privada.

Durante las entrevistas, se empleó un registro de observaciones para detallar las gesticulaciones, reacciones, silencios o alguna otra expresión que pudiera ser susceptible de interpretación. Sin embargo, los memos fueron integrados en la discusión y análisis y no en un apartado alterno. Por ello, este conjunto de manifestaciones podría analizarse en un estudio futuro en el que se pretenda hacer una lectura del comportamiento de los docentes durante las entrevistas pues esto puede arrojar información valiosa que ayude a entender el fenómeno desde otro ángulo. El objetivo de esta investigación se ciñó al análisis de las respuestas directas y concretas de los participantes y no de sus expresiones durante sus intervenciones.

### **Recomendaciones para investigaciones futuras**

Los fundamentos de este trabajo de investigación pueden ser retomados para el diseño de un estudio con enfoque cuantitativo que permita un abordaje diferente del empleado en esta investigación. El enfoque cuantitativo podría abrir un panorama más amplio que complementa el presentado durante los apartados de esta tesis.

De igual manera, se sugiere la incorporación de participantes con perfiles pertenecientes a otras áreas disciplinares. De esta manera, podría entenderse el fenómeno de la resistencia desde la mirada de otros campos de conocimiento y llevar a cabo un estudio comparativo entre las condiciones particulares de los maestros de otras asignaturas y los maestros de inglés.

Los principios rectores de esta propuesta de investigación podrían ser retomados para abordar el fenómeno desde la mirada del personal administrativo o directivos los cuales juegan un papel predominante en las capacitaciones y formación profesional de los docentes de lenguas. Por ello, sería interesante conocer el fenómeno desde su perspectiva.

Por otro lado, el instrumento de investigación podría ser adoptado o adaptado para conocer las necesidades de los docentes entorno a la educación continua. Escuchar su voz para el diseño y construcción de mejores cursos de formación profesional.

Finalmente, se recomienda la adecuación de esta propuesta de investigación al campo de la educación pública. Tanto educación pública como privada comparten semejanzas y diferencias por lo que valdrá la pena estudiarlas en términos de capacitación profesional.

La educación continua contribuye enormemente a la profesionalización de los docentes de inglés, sin embargo, no es el único mecanismo para lograrla. Es por ello, que es necesario profundizar la investigación en otros dispositivos profesionalizantes. Es de particular relevancia estudiar la relación de la profesión de maestro de inglés y vías alternativas de actualización y perfeccionamiento profesional. Esta investigación plantea la importancia de comprender las circunstancias alrededor de la educación continua desde una mirada humana, que involucre a los actores educativos. Este mismo enfoque puede ser adoptado para mediar la relación de la profesionalización del docente de inglés con otros vehículos profesionalizantes desde la participación docente.

## ANEXO 1 CONSENTIMIENTO INFORMADO



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Facultad de Filosofía y Letras  
Doctorado en Investigación e Innovación  
Educativa



### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Fecha: \_\_\_\_\_

Le saludamos afectuosamente y agradecemos la inversión de tiempo que la lectura de esta carta representa. A través de este documento, solicitamos de la manera más respetuosa y cordial su valiosa colaboración para contribuir como participante en el proyecto de tesis titulado **“Educación continua profesionalizante de los docentes de lenguas extranjeras en escuelas privadas”** que se encuentra bajo la dirección del **Mtro. Roberto Ochoa Gutiérrez** con número de matrícula **218560362** y la asesora de tesis la **Dra. Karime Balderas Gutiérrez**.

La investigación referida anteriormente responde a un trabajo de tesis de grado del programa de posgrado denominado **Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIE)** perteneciente a la **Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)** de la **Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)** con adscripción al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)**.

Queremos comentarle que el motivo de su selección como participante de este proyecto responde una serie de características y atributos con las que Usted cuenta para ofrecer un testimonio, opiniones y vivencias que permitan generar una interpretación de su contexto personal y laboral en función de su experiencia y rol profesional.

Es necesario compartir con Usted que la investigación persigue delinear el perfil profesional del docente de la enseñanza de lenguas extranjeras que se encuentra inserto en un contexto laboral de corte privado empleando la sociología de las profesiones para explorar las circunstancias a las que se enfrenta antes, durante y después de su proceso de formación profesional en la educación continua.

Es por lo anterior que, el objetivo principal de este trabajo de investigación consiste en interpretar la percepción del docente de inglés sobre la educación continua profesionalizante en escuelas privadas. Para dicho fin, se han planteado dos objetivos particulares en los cuales Usted está involucrado, estos objetivos son enunciados a continuación:

1. Describir las condiciones que intervienen en el proceso de educación continua de los docentes de lenguas extranjeras
2. Analizar los efectos del proceso de educación continua en los docentes de inglés en escuelas privadas

Precisamos detallar que, en cuanto a la parte metodológica, este trabajo de investigación está planteado desde una perspectiva cualitativa con método descriptivo. Se recurre a la entrevista a profundidad como técnica de recolección de datos.

Usted como participante será entrevistado por quien suscribe este documento de forma personal y bajo las condiciones que Usted establezca para asegurar su libertad, comodidad y disposición. Durante la entrevista, solicitamos cordialmente permita al entrevistador tomar notas ya que son importantes para el análisis de la información. De

igual manera, si Usted lo considera conveniente, sería de suma utilidad que la entrevista fuera grabada en audio y video para su posterior análisis.

La información recolectada, como soporte empírico del estudio, será utilizada de manera crítica, asertiva y con secrecía para el análisis y comprensión de fenómeno estudiado validando el trabajo de tesis referido en apartados previos. Es por ello que, si Usted así lo dispone, los resultados serán susceptibles de ser empleados en ponencias, presentados en congresos, publicados en artículos o en revistas especializadas o cualquier otro medio de difusión y divulgación científica.

Algunos de los beneficios en los que esta investigación puede contribuir es la toma de decisiones institucional en el análisis de necesidades docentes, diseño y planeación contextualizada de los cursos de educación continua, modificaciones de la operatividad en el proceso formativo o el seguimiento permanente después de los cursos.

Esta investigación cumple satisfactoriamente con todos los estándares, requisitos y parámetros que impone el comité de ética de la BUAP, por lo que ha sido aprobado para su aplicación. Es preciso señalar que las únicas personas con autorización para la revisión y análisis de las respuestas del entrevistado son el entrevistador y la directora de tesis. Toda la información será procesada de manera muy cautelosa, siendo esta resguarda bajo las normas estipuladas por el Comité de Ética de la BUAP.

Otro aspecto importante es definir que Usted como participante no obtendrán ninguna clase de beneficio económico, en especie, prebendas o algún otro aliciente de diversa índole. Su participación se encuentra supeditada a su voluntad de colaborar con la investigación educativa, así como su disponibilidad de tiempo.

Se hace un profundo hincapié en que la intención de este proyecto de investigación es única y exclusivamente recabar y compilar información para dar soporte metodológico. Este documento es de índole estrictamente académico guardando la confidencialidad,



anonimato y discreción necesaria en todo momento. Es requerido que contestes de una forma sincera, objetiva y en función de su realidad personal.

En caso de duda sobre la naturaleza de la investigación, contactar al encargado del proyecto a través del correo electrónico [roberto.ochoa.gutierrez@gmail](mailto:roberto.ochoa.gutierrez@gmail.com) o al teléfono celular 2226783382.

## AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento descrito arriba. El investigador me ha explicado de forma clara y detallada la naturaleza y características del estudio contestando todas mis preguntas.

Yo \_\_\_\_\_,  
voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio de **“Educación continua profesionalizante de los docentes de lenguas extranjeras en escuelas privadas”**. Certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto al proyecto de investigación en el que el investigador me ha invitado a participar; que actúo consecuente, libre y voluntariamente como colaborador, contribuyendo a este procedimiento de forma activa. Soy conocedor (a) de la autonomía suficiente que poseo para retirarme u oponerme al ejercicio académico, cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna.

Que se respetara la buena fe e intimidad de la información por mi suministrada, lo mismo que mi seguridad física y psicológica.

He recibido copia de este procedimiento.

---

Firma Participante

---

Firma del Entrevistador

## ANEXO 2 INSTRUMENTO

Instrumento recolección de información.

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
01	Educación continua	Definición de Educación continua	Conocer cuál es el constructo ontológico de la educación continua por parte del maestro de inglés	¿Qué es para ti la educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
02	Resistencia	Convivencia	Conocer si convivir o no convivir con otros compañeros es una condición para que el maestro de inglés acceda o se resista a la capacitación.	¿Cómo es la convivencia en los cursos de educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
03	Educación continua	Sociabilización	Saber la manera en las que se presenta la sociabilización, si ocurre o no dado que la sociabilización es un elemento crucial dentro de las tendencias socioconstructivistas en educación.	¿Qué importancia le atribuyes a la sociabilización durante el proceso de educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
04	Resistencia	Evaluación punitiva	Conocer si fallar en la consecución de los logros en los cursos de E.C acarrea consecuencias en su trabajo.	¿Cómo evaluarías la evaluación que recibes de los cursos?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
05	Resistencia	Miedo a lo nuevo / cambio	Indagar la forma en la que se sienten los maestros de inglés ante aspectos nuevos, que no conocen o con los que se sienten inseguros o no familiarizados.	¿Qué sensación te produce el cambio / situaciones nuevas/ conocimientos nuevos que aprender?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
06	Resistencia	Eficiencia del instructor	Verificar si el instructor cuenta con la capacidad suficiente para capacitar a los maestros, o si simplemente asume puesto sin contar con esa competencia.	¿Cómo describirías la eficiencia/preparación de los instructores?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
07	Resistencia	Experiencias previas desagradables	<p>Conocer de qué forma experiencias anteriores de educación continua influyen en las decisiones presentes de los maestros de inglés.</p> <p>Indagar si tuvieron experiencias desagradables en cursos anteriores o en instituciones anteriores</p>	¿Cuál es la influencia de las experiencias previas de educación continua en tu proceso actual?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
08	Resistencia	Aspectos familiares	Descubrir que factores de su vida familiar condicionan su inscripción, permanencia y finalización de sus cursos de E.C.	¿De qué manera influyen los aspectos familiares en el desarrollo de tu educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
09	Resistencia	Idoneidad de los cursos	Descubrir si los cursos están diseñados de tal manera que responden a las necesidades del estudiante, del maestro y de la institución y si no son solo cursos forzados por un cumplimiento institucional	¿Qué opinión te merece la idoneidad de los cursos de educación continua?  Es decir, si reúne las condiciones necesarias u óptimas para una función o fin determinados.
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
10	Resistencia	Descontextualización	Saber si en el diseño de los cursos se toman en cuenta las condiciones sociales, culturales, económicas del lugar y si no solo son adoptados o impuestos (editoriales de libros).	¿Qué relación guardan las necesidades sociales, las condiciones culturales o las problemáticas locales en el diseño de los cursos de educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
11	Resistencia	Sensación de poca utilidad	Indagar sobre la utilidad, es decir, si al final de los cursos el participante se apropia de conocimiento y habilidades que le sirve en la vida real, en su desempeño como profesional o si son simplemente cursos sin ningún impacto directo	¿Cómo evaluarías la utilidad que tienen los cursos de educación continua?  Es decir, si los contenidos aprendidos en los cursos son empleados en la vida real en el aula
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
12	Resistencia	Sensación de no cambio significativo	Conocer si el maestro percibe los cursos como espacios en los que lo enseñado no repercute de manera substancial. Se precisa determinar la relevancia de los cursos en función de la percepción docente Pregunta:	A tu parecer, ¿Los saberes aprendidos en los cursos representan un aprendizaje significativo, es decir, qué son relevantes en tu vida profesional? sí ¿Por qué? no ¿Por qué?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	



	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
13	Resistencia	Disponibilidad de tiempo	Averiguar si el participante dispone del tiempo necesario que los cursos demandan, algunos formatos de cursos de educación continua están diseñados para ser llevados a cabo de forma presencial, que requiere un número de horas en las que el profesional debe acudir para aprobar los cursos.	¿De qué forma la disponibilidad de tiempo afecta el desarrollo de tu educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
14	Resistencia	Arraigo al método	Conocer si estrategias pedagógicas o didácticas que ellos emplean y consideran efectivas influyen como impedimento para estar dispuestos a aprender nuevas.	¿Cómo intervienen las estrategias, métodos o técnicas que ya conoces y que aprendiste en otros contextos con los que se te ofrecen en los cursos de educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
15	Resistencia	Represalias/ sanciones laborales/ administrativa s	Conocer las consecuencias de orden laboral por no capacitarse tendientes a la afectación de los intereses personales.	¿Cuáles son las consecuencias de no participar en los cursos de Educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
16	Resistencia	Reduccionism o en contenidos	Descubrir si el contenido que se enseña en los cursos es poco abarcador o limitado. Cursos que se enfocan en aspectos triviales	¿Consideras que los contenidos temáticos de los cursos son adecuados para tu práctica docente?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
17	Resistencia	Falta de Seguimiento	Saber si después de los cursos de Educación continua se verifica si el participante adquirió/ aplica el conocimiento y las habilidades enseñadas en los cursos.	¿Qué mecanismos emplea la institución/ instructores para dar seguimiento a los conocimientos/ habilidades aprendidas?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
18	Resistencia	Diseño temporal de los cursos	Saber si los cursos están diseñados de acuerdo a la naturaleza de los contenidos, es decir, si son contenidos más complejos la temporalidad corresponda a la complejidad de los mismos, verificar que temáticas complejas no sean impartidas en un período corto ya que sería imposible adquirir los saberes necesarios en ese tiempo.	¿el tiempo que se destina a la capacitación continua es adecuado con cada uno de los temas que se abordan? Si ¿por qué? No ¿por qué?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
19	Resistencia	Preferencia a la educación tradicional	Averiguar si los participantes prefieren aprender o capacitarse de acuerdo a el formato de la escuela tradicional, es decir, en un aula física y con un maestro al frente el lugar de llevar a cabo la capacitación en un ambiente virtual, semipresencial o en alguna otra modalidad.	¿Qué diferencias existen entre la educación tradicional y los nuevos formatos educativos (a distancia, semipresenciales, virtuales)? ¿Cuál prefieres? ¿Por qué?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
20	Resistencia	Aspectos tecnológicos Temor a dañar equipo costoso	En las capacitaciones se suele ocupar equipos de cómputo gama alta por lo que su uso requiere de cuidados muy precisos. Es por ello que es necesario saber si los participantes presentan o no un temor a averiar dicho equipo, A no saber usarlo o desconfigurarlo.	¿Qué sensación te produce manipular dispositivos de alta tecnología provistos por la institución durante tu capacitación?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
21	Resistencia	Aspectos tecnológicos subcategorías 02: Desconocimiento de la tecnología	Cuestionar a los participantes respecto a su capacidad de olvidar/ dejar de usar métodos, aprendizajes o técnicas antiguos para aprender nuevos.	¿Cuál ha sido tu experiencia con el uso de la tecnología en los cursos de educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
22	Resistencia	Sensación de ofensa	Descubrir si el participante considera que no hay nada perfectible en su práctica, y si puede llegar a sentirse ofendido si se le insinúa que requiere de aprender cosas nuevas para su ejercicio profesional.	¿Qué sensaciones / reacciones te produce el que te insinúen que necesitas capacitación?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
23	Resistencia	Cultura de la Evaluación  Evaluación protocolaria	Saber qué clase de evaluación se lleva a cabo. si la evaluación que lleva a cabo la institución realmente tiene un impacto de mejora o si sencillamente es un requisito que la institución realiza sin ningún propósito auténtico de aprendizaje.	¿Qué enfoque tiene la evaluación que realiza la institución (coordinador) sobre tu desempeño? Es decir, ¿Cuál es la finalidad/ propósito de la evaluación de tu coordinador?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
24	Resistencia	Cultura de la Evaluación  No Co-evaluación	Averiguar si existe un proceso de evaluación entre pares en el cual los compañeros de trabajo pueden determinar las fortalezas y áreas de oportunidad de otros maestros, una mirada horizontal de valoración.	¿De qué forma intervienen tus compañeros de trabajo (maestros) en la evaluación de tu desempeño?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
25	Resistencia	Cultura de la Evaluación  No autoevaluación	Explorar la opinión del participante en tanto a su propia práctica docente en la que pueda determinar por cuenta propia los aspectos que son perfectibles en su ejercicio laboral, saber si existe procesos reflexivos sobre el propio desempeño	¿Qué estrategias empleas para autoevaluar tu desempeño docente y conocer tus áreas de oportunidad?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
26	Resistencia	Percepción de Mayor exigencia	Descubrir si el participante percibe que estando más capacitado el nivel de exigencia será mayor, la carga de tareas aumentará, así como las responsabilidades pero que no irá de forma congruente con el nivel salarial.	¿Qué espera la institución (coordinador) de alguien que está completamente capacitado?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
27	Resistencia	Sentido de pertenencia	Reconocer si el profesional se sienta identificado con los ideales de la institución, su filosofía, políticas y sus valores y si éstos influyen en su actitud para capacitarse de acuerdo a esos puntos.	¿Cuáles son los aspectos filosóficos/valorales/ políticos con los que te sientes identificado con la institución?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
28	Resistencia	Condicionamiento Laboral	Saber si tomar o no tomar los cursos de educación continua es un condicionamiento para su permanencia/ recontractación del profesor.	¿Qué relación existe entre los cursos de educación continua y tu permanencia / recontractación en la escuela?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	



	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
29	Resistencia	Imposición de identificación institucional vs identidad profesional	Conocer si el profesional percibe que al acceder a cursos de capacitación continua que tienen que ver con aspectos filosóficos o valorables existe la sensación de que lo aprende no es realmente lo que él considera deseable por lo que no existe una identificación con lo que persigue la institución y lo que cree el profesional	¿Para ti que es la identidad profesional?  ¿Cómo influye la institución en tu identidad profesional?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
30	Resistencia	Imposición institucional	Verificar si en los cursos de Educación continua existe la posibilidad de que el profesional elija lo que quiere aprender (los contenidos, temática) o si estos cursos son impuestos de acuerdo a un interés institucional sin flexibilidad y sin considerar la opinión de los participantes.	¿Cuál es tu papel en la selección de los cursos que tomas / te inscribes?  ¿Cuál es el papel de la institución en la selección de los cursos que tomas / te inscribes?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
31	Resistencia	Cultura de la actualización profesional	Conocer si el participante se encuentra constantemente en capacitación y si sus conocimientos los actualiza para responder a las necesidades actuales. Saber si desde su formación universitaria son preparados para estar en constante actualización como en otras carreras (medicina, computación).	¿De qué forma la universidad desarrolla la cultura de la actualización permanente en los egresados futuros maestros de inglés?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
32	Educación continua	Desarrollo personal	Conocer si los cursos de Educación continua tienen un impacto más allá de lo académico y lo laboral, si repercuten de manera directa en su vida personal y social en contextos diferentes al escolar y que beneficien su desarrollo personal y plenitud profesional.	¿De qué forma los cursos de educación continua contribuyen con tu desarrollo personal y plenitud como ser humano?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
33	Educación continua / Profesionalización	Actualización	Saber qué tan importante es para el profesional contar con conocimientos vigentes y actuales. Qué representa la actualización para un profesional de la enseñanza de lenguas y si es un factor determinante para el éxito laboral de esta área.	¿Qué representa para ti mantenerte actualizado?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
34	Educación continua	Condiciones tecnológicas	Descubrir el papel que tiene la tecnología como herramienta de acceso a la educación continua	¿De qué forma interviene la tecnología en el éxito / fracaso del proceso de educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
35	Educación continua	Experiencia del profesional	Conocer en qué sentido su experiencia previa como trabajador de la enseñanza de lenguas a jugado un papel en su proceso de formación constante, es decir, si lo que aprendió en otros cursos anteriores influye en su aprendizaje actual. Y si la práctica cotidiana en el salón de clases influye con el conocimiento o los saberes que se aprenden durante los cursos de Educación continua.	¿Qué influencia tiene tu experiencia profesional en la adquisición de nuevos saberes durante los cursos de educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
36	Educación continua / Profesionalización	Vinculación	Averiguar si los conocimientos que se dan en los cursos son una réplica del conocimiento universitario o es conocimiento nuevo que permite ligar los saberes con las necesidades laborales reales.	¿Qué relación existe entre los saberes aprendidos en la universidad, los saberes aprendidos en los cursos y la realidad laboral?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
37	Educación continua	Intereses institucionales	Descubrir cuáles son los objetivos de la educación continua desde la mirada de la institución, La forma en la que se beneficia la institución de esta clase de cursos de capacitación y si los intereses institucionales son pertinentes a la telemática real del contexto educativo o si se da como un simple requisito burocrático.	¿Desde tu perspectiva como se beneficia la institución con los cursos de educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
38	Educación continua	Diseño  Flexibilidad	Conocer si los cursos están diseñados de una manera flexible, es decir, en la que los tiempos son variados para que los profesionales puedan acceder en diferentes momentos o si el formato permite que el profesional lo pueda llevar a cabo en el momento en el que él lo desee o lo crea pertinente. De igual forma, con si le permite al participante tomarlo en diferentes lugares que no sea precisamente la institución educativa.	¿Cómo describirías la flexibilidad de los cursos de educación continua en términos de tiempos y espacios?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
39	Educación continua	Frecuencia	Saber qué tan frecuente o con qué periodicidad se dan los cursos de Educación continua Y si Los profesionales consideran que esta frecuencia es la adecuada para mantener sus conocimientos y habilidades vigentes.	¿Con que frecuencia la institución educativa en donde laboras ofrece cursos de capacitación?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
40	Educación continua	Inactividad Laboral	Conocer si en algún punto de la vida del profesional la educación continua/ capacitación ha sido útil para retomar la actividad profesional, es decir, para su reinserción en el trabajo.	¿La educación continua te ha permitido reinsertarte a tu actividad laboral? ¿de qué manera?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
41	Educación continua	Credencialism o	Averiguar si el proceso de Educación continua realmente se da con el propósito de que los profesionales aprendan o simplemente es un medio de obtener un diploma o un papel que compruebe cierta habilidad o cierto conocimiento que le permite a la institución demostrar que sus empleados están capacitados.	¿Qué representa para ti obtener un diploma/ certificado después de aprobar los cursos?  ¿Qué representa para la institución el que obtengas un diploma/ certificado después de aprobar los cursos?

Observaciones del entrevistador			Apuntes sobre el discurso del entrevistado	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
42	Educación continua	Necesidades docentes	Conocer si los cursos de Educación continua consideran la voz, opinión y necesidades de los docentes, es decir, que los cursos están diseñados en función de una detección de necesidades docentes reales y auténticas.	¿Qué mecanismos implementa la institución educativa para escuchar la voz de los docentes para diseñar los cursos de Educación continua?

Observaciones del entrevistador			Apuntes sobre el discurso del entrevistado	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
43	Educación continua	Derecho / Obligación	Reconocer si el profesional considera que la capacitación es un derecho o una obligación y por qué.	<p>¿Consideras que la institución está obligada a proporcionarte a proporcionarte cursos de educación continua de manera gratuita?</p> <p>¿Cuál es tu compromiso ante la educación que se te oferta de manera gratuita la institución?</p>
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
44	Educación continua / Profesionalización	Calidad académica	Averiguar si los cursos de Educación continua están diseñados para potencializar las capacidades de los docentes en busca de un perfeccionamiento pedagógico didáctico o de contenido de la materia (inglés) o si ocurren como un trámite que el docente debe cumplir por otra serie de motivos.	¿Cuál es el objetivo de los cursos de educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	



	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
45	Educación continua	Aprovechamiento estudiantil	Averiguar si se percibe una relación entre la preparación del docente y el rendimiento de los estudiantes	¿De forma la educación continua del docente contribuye al aprovechamiento/ rendimiento académico de los estudiantes?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
46	Capacitación	Retención de personal	Conocer la opinión del profesional respecto a que muchos profesionales en el contexto privado tienen que trabajar en diferentes escuelas y que muchas veces por mejor oferta laboral abandonan una institución por lo que pierde sentido el proceso de capacitación en cierta institución. Además, la forma en la que influyen las condiciones institucionales para la retención de los profesionales.	¿Qué importancia tiene el tomar cursos de educación continua si no tienes garantizada la permanencia en la institución educativa?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
47	Capacitación	Incentivos/re muneración	<p>Descubrir sí el profesional se capacita con el propósito de mejora profesional o si se capacitan por recibir algún estímulo de orden administrativo o monetario.</p> <p>De igual manera se pretende averiguar si la institución apoya o incentiva a que los profesionales se capaciten.</p>	¿De qué manera la institución incentiva/motiva a los maestros para su formación profesional constante?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
48	Capacitación	Recursos financieros	<p>Conocer la importancia del recurso financiero para la implementación de la educación continua.</p> <p>Conocer la forma en la que influye el que exista o no exista este financiamiento o está disponibilidad económica.</p>	¿Qué importancia le da la institución a la capacitación de forma financiera (inversión en capacitación)?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
49	Capacitación	Infraestructura	Descubrir la forma en la que la infraestructura influye o condiciona la participación de los maestros en su capacitación, es decir, si la escuela cuenta con los recursos materiales necesarios para llevar a cabo satisfactoriamente la capacitación, si los lugares se encuentran en buenas condiciones, limpios y diseñados para el aprendizaje y no espacios improvisados o no idóneos para tal propósito	¿Cómo es la infraestructura institucional para los cursos de educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
50	Capacitación	Retroalimentación	Descubrir si existe retroalimentación después de los cursos Y si está Realmente está enfocada a la mejora, individualizada o se da de manera mecánica y genérica.	¿De qué formas eres retroalimentado cuando finalizas un curso de Educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
51	Capacitación	Construcción de imagen / reputación institucional	Conocer si el contar con profesionales altamente capacitado repercute de manera positiva en la construcción de la imagen institucional ante el público.	¿De qué forma se beneficia la reputación de la escuela con los cursos de educación continua?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
52	Capacitación	Promoción laboral	Descubrir si la capacitación y la educación continua son factores para el crecimiento del profesional dentro de la institución educativa como una condicionante para la promoción O mejora laboral	¿Qué importancia le atribuyes a la educación continua para tu crecimiento dentro de la institución?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
53	Capacitación	Vigencia de Contenidos	Verificar si los participantes consideran que los contenidos que se enseñan en estos cursos son actuales, vigentes e innovadores o de lo contrario se enseñan contenidos con rezago y que no son pertinentes al contexto actual.	¿Qué tan actualizados consideras que son los contenidos aprendidos en los cursos?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
54	Capacitación	Retos futuros	Los cursos de capacitación están diseñados para que el docente sea capaz de enfrentar problemas futuros, es decir, no solamente atiende las situaciones y problemáticas actuales, sino que son cursos que forman al profesional para enfrentar retos futuros.	¿De qué forma los cursos te prepara para afrontar problemáticas futuras o únicamente responden a problemáticas inmediatas?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
55	Capacitación/ Profesionalización	Integración de Saberes	Conocer si los cursos de Educación continua desarrollan la parte cognitiva, conocimiento), la parte procesual (habilidad) y la parte actitudinal (actitudes y valores) de la formación docente integrándolos de manera conjunta o si los cursos se limitan a aspectos técnicos, instrumentales o muy particularizados.	¿Cómo son integrados adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y promoción de actitudes y valores en los cursos?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
56	Capacitación	Extrapolación	Conocer si el profesional emplea los saberes aprendidos en los cursos de capacitación en el aula de clase, es decir, si realmente liga la teoría aprendida en su práctica cotidiana en escenarios en educativos, Pregunta:	¿De qué manera integras lo que aprendes en la capacitación en tu vida profesional?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
57	Capacitación	Actitud Positiva/ Negativa	Descubrir si para el profesional el acudir a una capacitación genera actitudes positivas (deseos de mejorar, sentimiento de superación) o de lo contrario el tener que hacerlo lo hace sentir con sensaciones negativas (rechazo, aversión)	¿Qué clase de actitud te genera saber que debes capacitarte?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
58	Capacitación	Desaprendizaje	Conocer el nivel de dificultad que representa para los maestros olvidar estrategias o metodologías antiguas o en desuso y remplazarlas por actuales y más eficientes.	¿Qué condiciones se deben cumplir para que dejes de emplear un método, técnica, estrategia y aprendas uno nuevo?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
59	Profesionalización	Definición	Determinar la representación ontológica del concepto de profesionalización	¿Qué es para ti la profesionalización?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	
	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
60	Profesionalización	Competencias específicas	Averiguar la forma en la que los cursos de educación continua contribuyen al desarrollo de competencias específicas	¿De qué forma los cursos de educación continua al desarrollo de competencias específicas?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	



	Categoría	Eje temático	Objetivo de la pregunta	Pregunta
61	Profesionalización	Profesionalismo	Conocer la relación existente entre la educación continua y la profesionalización	¿De qué manera los cursos de educación continua te permiten alcanzar un nivel deseado de profesionalización docente?
<b>Observaciones del entrevistador</b>			<b>Apuntes sobre el discurso del entrevistado</b>	

## REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (2008). *Diccionario de filosofía*. México: FCE.
- Abbott A. (1988). *The System of the Professions. An Essay of the Division of Expert Labour*. Chicago: University of Chicago Press.
- Adult Education Initiative. (2002). *From Recurrent Education to Lifelong Learning*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/226106439\\_The\\_Swedish\\_Adult\\_Education\\_Initiative\\_From\\_Recurrent\\_Education\\_to\\_Lifelong\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/226106439_The_Swedish_Adult_Education_Initiative_From_Recurrent_Education_to_Lifelong_Learning)
- Agyepong, E. B. Y Okyere E. D. (2018). Analysis of the Concept Continuing Education in Nursing Education. *Journal of Education*, 5 (1) 96-107. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180610.pdf>
- Aiga, H., y Kuroiwa.C. (2006). Quantity and distribution of continuing professional education opportunities among healthcare workers in Ghana. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 37(6)270-279. Recuperado de <https://doi.org/10.3928/00220124-20061101-01>
- Alanís Jiménez, J. F. (2018). Consideraciones para la formación continua de personal docente universitario. *Revista Educación*, 42 (2) 2-21. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/25123/pdf>
- Alonzo Rivera, D. L., Vargas Contreras, J. A. y Valencia Gutiérrez, M.C. (2016). Evaluación de instructores de cursos de educación continua. Estudio de caso. *Debates en evaluación y currículum*, 1 (1) 2135-2145. Recuperado de <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/C002.pdf>

- Álvarez-Gayou J. L. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. Ciudad de México: Paidós Educador.
- Ampudia, B., Tilve, A., M., F. y Dolores, M. (2016). What do trade unions think about continuing education for teachers in Galicia? *Cypriot Journal of Educational Science*. 11(4)161-169. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1140549>
- ANUIES. (2010). *Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua*. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro37.pdf>
- Arriaga Álvarez, E. (2006). Reseña de "Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior" de René Pedroza Flores y Bernardino García Briceño. *Tiempo de Educar*, 7 (13) 147-157. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31171307>
- Ballester Gouraige, A. (2013). Consideraciones para la elaboración de cursos a distancia "Proyecto Nacional de Formación a Distancia del Personal Docente". *EduSol*, 13(45),1-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748684001>
- Ballester, L., Orte, C., y Oliver, J. L. (2003). Análisis cualitativo de entrevistas. *Nómadas*, (18),140-149. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105117890013>
- Ballesteros Leiner, A (2005). La noción beruf en la sociología de Max Weber y su inserción en la sociología de las profesiones. *Sociológica*, 20 (59) 61-91. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732005000300061&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732005000300061&lng=es&tlng=es).

Banco Mundial. (1996) *Prioridades y estrategias para la educación*. Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>

Barba Solano, C. (2011). *Revisión teórica del concepto de cohesión social: hacia una perspectiva normativa para América Latina*. Recuperado de [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/clacso-crop/20120328120445/4.revision\\_barba.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/clacso-crop/20120328120445/4.revision_barba.pdf)

Becker, H., Geer, B., Hughes, E. y Strauss, A. (1992). *Boys in white student. Culture in medical school*. Transaction Publishers New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.) USA.

Bencomo Escobar, T. (2008). El Trabajo visto desde una Perspectiva Social y Jurídica. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 7 27-57. Recuperado de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-social/article/download/9555/11586>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Documento de Integración*. Recuperado de [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/work/sites/DGES/resources/PDFContent/195/MUM\\_Documentos\\_de\\_Integraci%C3%B3n.pdf](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/DGES/resources/PDFContent/195/MUM_Documentos_de_Integraci%C3%B3n.pdf)

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. España: Ediciones Bellatera.

Biamah, E. y Danso, E. (2018). Analysis of the concept continuing education in nursing. *Journal of Education and Educational Development*, 5 (1) 96-107. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1180610>

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods*. London: Allyn and Bacon.
- Bolivar, A. (2016) *Las historias de vida y construcción de identidades profesionales*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/308618618>
- Bourdieu, P. (2009). *Homo academicus*. México: Siglo XXI Editores.
- Brint, S. G. (1994). *En una era de expertos: El rol cambiante de los profesionales en política y vida pública*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Brown, C. (2016). Reaching resisters in a teaching assistant training program. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 11 90-101. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1110140.pdf>
- Buus, L y Georgsen, M. (2018). A Learning Design Methodology for Developing Short Learning Programmes in Further and Continuing Education. *Journal of Interactive Media in Education*, 8 (1) 1–10. Recuperado de <https://doi.org/10.5334/jime.469>
- Campana, Y., Velasco, D., Aguirre, J., y Guerrero, E. (2014). Inversión en infraestructura educativa: una aproximación a la medición de sus impactos a partir de la experiencia de los colegios emblemáticos. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social. Recuperado de <https://www.cies.org.pe/es/investigaciones/educacion/inversion-en-infraestructura-educativa-una-aproximacion-la-medicion-de-sus>
- Campos Ríos, G. (2002). Implicancias del concepto de empleabilidad en la reforma educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.

- Carr-Saunders, A.M. y Wilson, P.A. (1933) *The Professions*. Oxford: Clarendon Press.
- Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000). *Parlamento, Consejo y Comisión Europea*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf)
- Castelazo Rodríguez, W. (2017). La educación continua como estrategia de superación profesional en el campo laboral de los egresados. (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Cejas Martínez, M. y Acosta, J. A. (2012). La capacitación laboral: alcances y perspectivas en tiempos complejos. *Anuario*, 35, 148-173. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/idc35/art06.pdf>
- Cendon, E. (2018). Lifelong Learning at Universities: Future Perspectives for Teaching and Learning. *Journal new approaches in educational research*, 7 (2) 81–87. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185400>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2010). Modernización de la formación profesional cuarto informe de investigación sobre formación profesional en Europa. Recuperado de [http://www.cedefop.europa.eu/files/4068\\_es.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4068_es.pdf)
- Cirera Bianco, J. M. (2018). La Zona de Confort en Zygmunt Bauman: La Trampa de los Nuevos Medios de Comunicación Digital. *Sapienza Organizacional*, 5 (9),55-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553056570004>
- Collins, R. (2019). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Columbia University Press.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002). *Hacia una educación permanente en Chile*. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4518/1/S029683\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4518/1/S029683_es.pdf)
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (1996). *Marco de referencia para la evaluación*. México, CIEES
- Consejo de la Unión Europea (2012). *Active Ageing -Special Eurobarometer 378-REPORT*. Recuperado de <http://www.aepumayores.org/es/contenido/documentos-0>.
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. <https://www.consilium.europa.eu/media/21354/qc3010507esc.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2017). Artículo 123. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/constitucion/CPEUM\\_Octubre2017.pdf](https://www.dof.gob.mx/constitucion/CPEUM_Octubre2017.pdf)
- Conte, N. (2012) "First-time-users' impressions of continuing education using the internet", *Quality Assurance in Education*, 20 (4) 372-386. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2069/10.1108/09684881211264000>
- Cortina, A. (2000). *Diez palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Londres: SAGE Publications. Inc.
- Damarin, A. K. (2006). Rethinking occupational structure: the case of web site production work. *Work and Occupations*. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0730888406293917>
- Davini, M. C. (2002). Enfoques, problemas y perspectivas en la educación permanente de los recursos humanos de salud. Organización panamericana de la salud, (34) 1-

21. Recuperado de  
[https://www.observatoriorh.org/sites/default/files/webfiles/fulltext/Davini\\_Educacion\\_permanente\\_rhus.pdf](https://www.observatoriorh.org/sites/default/files/webfiles/fulltext/Davini_Educacion_permanente_rhus.pdf)

Davini, M. C. (2002). Enfoques, problemas y perspectivas en la educación permanente de los recursos humanos de salud. Proyectos relacionados con los procesos de reforma sectorial, Recuperado de  
[https://www.observatoriorh.org/sites/default/files/webfiles/fulltext/Davini\\_Educacion\\_permanente\\_rhus.pdf](https://www.observatoriorh.org/sites/default/files/webfiles/fulltext/Davini_Educacion_permanente_rhus.pdf)

De la Garza Toledo, E. (2006). *Tratado latinoamericano de sociología*. Barcelona, España: Anthropos.

Declaración de Copenhague. (1995). Declaración de Copenhague sobre desarrollo social. Recuperado de <http://www.fondoindigena.org/apc-aa-files/documentos/monitoreo/Fuentes/Internacionales/Declaraciones/Declaracion%20de%20Copenhagen.pdf>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.

Denzin, N. K y Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa editorial.

Denzin, N. K. (1990). *Interpretative biography*. Qualitative Research methods. Vol 1. London: Sage Publications.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2005). *Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research*. En Denzin, N., y Lincoln, Y. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (pp. 1-13.). Thousand Oaks California: Sage Publications, Inc.



- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2005). *Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research*. En Denzin, N., y Lincoln, Y. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (pp. 1-13.). Thousand Oaks California: Sage Publications, Inc.
- Dhunpath, R. y Samuel, M. (2009). *Life History Research Epistemology, Methodology and Representation*. Recuperado de <https://www.sensepublishers.com/media/607-life-history-research.pdf>
- Di Pietro, S. (2004). El concepto de socialización y la antinomia individuo/sociedad en durkheim. *Revista Argentina de Sociología*, 2 (3)95-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26920306>
- Díaz Camacho, J. E. (2006). *La Educación a distancia*. Recuperado de <http://www.uv.mx/jdiaz/aprenderlinea/edudist2.htm>
- Dirección General de Formación Continua. (2015). *La Profesionalización y formación continua del docente novel. Un reto a fortalecer en educación básica*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1648.pdf>
- Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Dubar, C., Tripier, P. y Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. Paris: A. Colin.
- Duque, M. (2013). El concepto de solidaridad. *Revista de Estudios Sociales*, (46) 192-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=81528084019>
- Durkheim, É. (2015). *División del trabajo social*. Crissier: FB Editions.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

- Escudero Muñoz, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (3) 1-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6191154>
- Espino Rodríguez, T. (2003). El outsourcing y su influencia en los objetivos de la estrategia de operaciones. Una aplicación empírica. *Cuadernos de Gestión*, 3 (1-2) 83-99. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274323095005>
- Etherington, K. (2009). Life story research: A relevant methodology for counsellors and psychotherapists. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9 (4)225-233. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/232897986\\_Life\\_story\\_research\\_A\\_relevant\\_methodology\\_for\\_counsellors\\_and\\_psychotherapists/link/546e157a0cf29806ec2e798f/download](https://www.researchgate.net/publication/232897986_Life_story_research_A_relevant_methodology_for_counsellors_and_psychotherapists/link/546e157a0cf29806ec2e798f/download)
- Faria, A., Reis, P. y Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2) 289-297. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217045747022>
- Faure, E. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Recuperado de from [http://www.unesco.org/education/pdf/15\\_60.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf)
- Feijó de Andrade, I. y Patrício de Arruda, M. (2014). Educación permanente y continua en una perspectiva de integridad del ser. *Alteridad. Revista de Educación*, 9 (2)142-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746089005>

- Fernández Martín, F. D., Hinojo Lucena, F. J. y Aznar Díaz I. (2002). Inmaculada Aznar Díaz. Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y comunicación (tic) aplicadas a la educación. *Contextos educativos*, 5 253-270. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/498346.pdf>
- Fidalgo Blanco, Á., Sein-Echaluce Lacleta, M. L., Borrás Gené, O. y García Peñalvo, F. J. (2014). Educación en abierta integración de un MOOC con una asignatura académica. *Education in the knowledge society (EKS)*15 (3)233-255. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4986024>
- Finkel Morgenstern, L. (2015). *La sociología de las profesiones legados y perspectivas*. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/37718/1/T37235.pdf>
- Foronda Torrico, J. M., y Foronda Zubieta, C. L. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, (19),15-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942453003>
- Fraenkel, J. R. y Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers: A study of the institutionalization of formal knowledge*, Chicago y Londres. The University of Chicago press. USA.
- Freidson, E. (2001) *Professionalism. The third logic*. London: Polity Press & Blackwell Publishers.
- Friedmann, G. y Naville, P. (1997). *Tratado de sociología del trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- García Corredor, C. y Rodríguez Bohórquez, L. (2011). Sobre profesiones, prácticas y oficios de la comunicación. *Signo y Pensamiento*, 31 (59)298-306. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86022458020>
- Garita Sánchez, G. (2001). Aprendizaje significativo: de la transformación en las concepciones acerca de las formas de interacción. *Revista de Ciencias Sociales*, 4 (94) 20-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309403>
- Girola, L. (2010). *Talcott Parsons: a propósito de la evolución social*. *Sociológica*, 25 (72) 169-183. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026713007>
- Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Gómez Bustamante, E. M. (2012). La enfermería en Colombia: una mirada desde la sociología de las profesiones. *Aquichan*, 12 (1)42-52. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=79556788&lang=es&site=ehost-live>
- Gómez Rossi, A. (2017). *Las universidades privadas y la transformación de la educación superior: el caso de puebla, México (2012-2015)*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/321757612\\_Las\\_universidades\\_privadas\\_y\\_la\\_transformacion\\_de\\_la\\_educacion\\_superior\\_el\\_caso\\_de\\_puebla\\_Mexico\\_2012-2015](https://www.researchgate.net/publication/321757612_Las_universidades_privadas_y_la_transformacion_de_la_educacion_superior_el_caso_de_puebla_Mexico_2012-2015)
- González Oquendo, L. (2003). La presencia de Talcott Parsons en el trabajo teórico de Niklas Luhmann. *Reflexión Política*, 5 (10)48-57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11051004>

- González, M.C. y Tarragó Montalvo, C. (2008). Capacitación para el cambio. *ACIMED*, 17(4) 1-10. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352008000400002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000400002&lng=es&tlng=es).
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. *Psykhé*, 14 (1)31-45. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100003>
- Ha, S. (2018). Continuing Education in Italy: A Case Study. *International Journal of Higher Education*, 7 (5) 29-43. Recuperado de <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n5p29>
- Hall, R. (1969). *Occupations and the social structure*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera, E. F y Burgoa, T. (2014). Capacitación Laboral: Área de Oportunidad Eficaz en Alumnos de la Facultad De Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Caso de Estudio. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(2)52-68. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v9-n2/A7.9\(2\)52-68.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n2/A7.9(2)52-68.pdf)
- Hortal Alonso, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Centros Universitarios de la Compañía de Jesús.
- Hughes, E. (2019). *On Work, Race, and The Sociological Imagination*. USA: The University of Chicago Press.
- Hughes, E.C. (1958) *Men and their Work*. Glencoe: The Free Press.

- Imbernón, F. (1998). La formación permanente y el desarrollo profesional del  
Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (2000) Desafíos de la educación.  
Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159155>
- Johnson, L., Adams, S., y Cummins, M. (2014). *The NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Johnson, T. (1972). *Professions and Power*. Londres: Macmillan.
- Keep, E. (2018). Marketisation in English further education - the challenges for management and leadership. *Education Journal*, (349) 24–28. Recuperado de <http://www.proxydgb.buap.mx:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=132007156&lang=es&site=eds-live>
- King, O., Borthwick, A., Nancarrow, S. y Grace, S. (2018). Sociology of the professions: what it means for podiatry. *Journal of Foot and Ankle Research*, 11, 30. <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.1186/s13047-018-0275-0>
- Korableva, G. B. (2014). The Emergence of Approaches to the Sociology of Professions in Russia. *Sociological Research*, 53 (3)23–38. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.2753/SOR1061-0154530302>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Recuperado de [https://www.academia.edu/4229478/Interviews\\_An\\_Introduction\\_to\\_Qualitative\\_Research\\_Interviewing?auto=download](https://www.academia.edu/4229478/Interviews_An_Introduction_to_Qualitative_Research_Interviewing?auto=download)
- Landers, M. R., McWhorter, J. W., Krum, L. L., y Glovinsky, D. (2005). Mandatory continuing education in therapists in states with and states without a mandate. *Journal of the*

*American Physical Therapy Association*. 85, 861-871. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/82021593.pdf>

Larson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley: Univ. of California Press.

Ley General de Educación. (2019). *Disposiciones generales*. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)

Ley reglamentaria del ejercicio de las profesiones. (2019). *Ley reglamentaria del artículo 5o. Constitucional, relativo al Ejercicio de las profesiones en la Ciudad de México*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208\\_190118.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208_190118.pdf)

Lincoln, Y. y Denzin, N. (1994). *Manual de Investigación Cualitativa*. Londres: Sage Publications

Liviu Catalin. (2018). Innovation in the government-run Continuing Vocational Education and Training programme for unemployed in Catalonia (Spain): Challenges and opportunities. *Intangible Capital*, 14(3) 370-386. Recuperado de <https://doi.org/10.3926/ic.1298>

López Domínguez, H. y Carmona Vázquez, H. (2017). El uso de las TIC y sus implicaciones en el rendimiento. Un primer acercamiento. *Education in the Knowledge Society*, 18 (1) 21-38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554765002>

- López Duque, M., Restrepo de Ocampo, L., y López Velásquez, G. (2013). Resistencia al cambio en organizaciones modernas. *Scientia Et Technica*, 18 (1)149-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84927487022>
- Loredo Enríquez, J., García Cabrero, B. y Alvarado García, F. (2010). Identificación de necesidades de formación docente en el uso pedagógico de Enciclomedia. *Sinéctica*, (34)1-16. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100003&lng=es&tlng=es).
- Lucas, N. (2018). Mind the gap: the neoliberal assault on further, adult and vocational education. *Soundings*, 1(70) 129–148. Recuperado de <https://doi.org/10.3898/SOUN.70.08.2018>
- Lutz, B. (2010). La acción social en la teoría sociológica: una aproximación. *Argumentos*, 23 (64)199-218. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59518491009>
- Macdonald, K.M. (1995). *The Sociology of the Professions*: Londres. SAGE Publications.
- Macías Terán, C. E., Rosiles López, L., Suástegui Macías, J. A. y Carmona, E. A. (2017). La educación continua en ciencias administrativas y su impacto en las organizaciones. *Revista Global de Negocios*, 5 (4) 81-89. Recuperado de <http://www.theibfr2.com/RePEc/ibf/rgnego/rgn-v5n4-2017/RGN-V5N4-2017-7.pdf>
- Maestriperi, L. (2016). Professionalization at work: The case of Italian management consultants. *Ephemera: Theory and Politics in Organization*, 16 (2) 31–52. Recuperado de



<https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=117529872&lang=es&site=eds-live>

Malatesta, M. (2006). *Profesionales y señores. Historia de los Profesionales de la Europa moderna*. Turín: Giulio Einaudi Editor.

Margalef García, L. y Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (47) 13-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>

Marín Méndez, D. (1993). Los profesionales universitarios. Perspectivas y tendencias de su formación en el contexto educativo modernizante. *Perfiles Educativos*, (59) 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13205902>

Martínez Olivé, A. (2009) “El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela” en *Aprendizaje y desarrollo profesional*, OEI-Fundación Santillana.

Medina Ferrer, B., Llorent García, V. y Llorent Bedmar, V. (2013). Evolución y concepto de la educación permanente en España. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*XIX (3) 511-522. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28028572013>

Medina Romero, H. (2003). Problemáticas que presentan los centros de maestros en la actualización docente. *Investigación Educativa Duranguense*, 2 (3) 1-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880771.pdf>

Mejía. A. (1986). Educación continua. *Educación Médica Salud*, 20 (1) 1-29. Recuperado de <http://hist.library.paho.org/Spanish/EMS/6916.pdf>

- Meruane, P. (2013). La entrevista en profundidad una estrategia de comprensión del discurso minero en el norte de Chile. Actas del 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4229106.pdf>
- Michael, S.O., Hamilton, A. y Dorsey, M.R. (1995). Administering the adult and continuing education programme in a free market economy: the use of strategic marketing planning. *International Journal of Educational Management*, 9 (6) 22-31. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2069/10.1108/09513549510098371>
- Mitchell, M. y Egudo, M. (2003). *A Review of Narrative Methodology*. Recuperado de <https://www.webpages.uidaho.edu/css506/506%20readings/review%20of%20narrative%20methodology%20australian%20gov.pdf>
- Moore, W (1970). *The Professions: roles and rules*. New York, Russell Sage Foundation
- Mulvey, B. (2012). From resistance to resolution: the journey towards a sustainable vision of continuing education in Japan, *Continuing higher education review*, 76 122-137. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000658.pdf>
- Musset, P. (2010) Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers*, 48 1-51. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>
- Navarro Abarzúa, I. (2005). Capital Humano: Su Definición y Alcances en el Desarrollo Local y Regional. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas

Educativas, 13 1-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020513035>

Nolin, J. (2008). *Science for the professions*. Recuperado de <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:883755/FULLTEXT01.pdf>

Noordegraaf, M. (2011). Risky business: How professionals and professional fields (must) deal with organizational issues, *Organization studies*, 32 (10) 349-371. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0170840611416748?journalCode=ossa>

OCDE (2009) *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas docentes*, OCDE, París.

OCDE. (2012). *Better skills, better jobs, better lives: a strategic approach to skills policies*. OCDE Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>

OCDE. (2013). *Panorama de la Educación 2013*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>

OEI (2008) *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, OEI-Fundación Santillana, España.

Okuda Benavides, M. y Gómez Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1)118-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura. (2000).

*Memorándum sobre el aprendizaje permanente.* Recuperado de <https://www.oei.es/historico/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2008). *Sistema de*

*Cualificaciones Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida.* Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE05-ESP.pdf>

Ortiz García, J. M. (2006). Guía descriptiva para la elaboración de protocolos de

investigación. *Salud en Tabasco*, 12 (3) 530-540. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=487/48712305>

Paredes Labra, J. (2004). Cultura escolar y resistencia al cambio, *Tendencias pedagógicas*,

9 1133-2654. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142231>

París Mañas, G. (2014). Los profesionales de la Formación Profesional para el Empleo:

competencias y desarrollo profesional. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/285529#page=1>

Parsons, T. (1977). *Social systems and the evolution of action theory.* Prentice Hall. USA.

Parsons, T. (1993). *La estructura de la acción social.* Bologna: Il Mulino.

Patton, M. (2008). *Qualitative research and evaluation methods.* Recuperado de

2008<https://epdf.pub/qualitative-research-amp-evaluation-methods.html>

- Peretz, H. (2000). *Los métodos en sociología: la observación*. Recuperado de [https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1268&context=abya\\_yala](https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1268&context=abya_yala)
- Pérez Oliva, M. (2014). *Darwinismo laboral*. Recuperado de [http://www.rella.cat/antiga/images/pdf/Prez%20Oliva%20M\\_Darwinismo%20laboral\\_20140216.pdf](http://www.rella.cat/antiga/images/pdf/Prez%20Oliva%20M_Darwinismo%20laboral_20140216.pdf)
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pham, L. (2018). *A Review of key paradigms: positivism, interpretivism and critical inquiry*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/324486854\\_A\\_Review\\_of\\_key\\_paradigms\\_positivism\\_interpretivism\\_and\\_critical\\_inquiry](https://www.researchgate.net/publication/324486854_A_Review_of_key_paradigms_positivism_interpretivism_and_critical_inquiry)
- Piedras, G. (2009). Reseña de "Max Weber: Dimensiones fundamentales de su obra" Una introducción de Stephen Kalberg. *Sociológica*, 24 (71) 271-279. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3050/305024675014.pdf>
- Pita Fernández, S. y Pértegas Díaz, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Recuperado de [https://www.fisterra.com/gestor/upload/guias/cuanti\\_cuali2.pdf](https://www.fisterra.com/gestor/upload/guias/cuanti_cuali2.pdf)
- Poy Castro, R. (2010). Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario 147-169. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_06.pdf)
- Prados, M.E., Márquez, M.J. y Padua, D. (2017). Life Stories as a Biographic-narrative Method. *How to Listen to Silenced Voices*. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.136>

- Presidencia de la República. (2019). *Versión estenográfica de la conferencia de prensa del presidente de México, Andrés Manuel López Obrador*. Recuperado de <https://lopezobrador.org.mx/temas/reforma-educativa/profesorado>. Recuperado de <http://www.encuentrojournal.org/textos/8.1.pdf>
- Puntunet, B.M. y Domínguez B. A. (2008). La educación continua y la capacitación del profesional de enfermería. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*, (3) 115-117. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfe/en-2008/en083g.pdf>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14)5-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Real Villarreal M. Á. (2002). *Sociología de la profesión de Graduado Social*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/sociologia-de-la-profesion-de-graduado-social-0/>
- Reynoso Flores, M., Álvarez Aguilar, N. y Ruiz Mendoza, J. C. (2015). La educación continua en la formación del estudiante en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34 (2) 54-62. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142015000200006&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000200006&lng=es&tlng=es).
- Richardson, J. (1997). *Dealing with resisters biggest challenge for staff developers*. Paris. Sellark.
- Rivas, R., y Gibson, M. (2016). Exploring culture through in-depth interviews: is it useful to ask people about what they think, mean, and do?. *Cinta de moebio*, (57)316-329. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300007>

- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52)39-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351/35124304004>
- Rodríguez Companioni, O. y Rey Benguría, C. (2017). Los problemas sociales y su contextualización en el proceso educativo escolar: una necesidad actual. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (2)1-19. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/316572496\\_Los\\_problemas\\_sociales\\_y\\_su\\_contextualizacion\\_en\\_el\\_proceso\\_educativo\\_escolar\\_una\\_necesidad\\_actual](https://www.researchgate.net/publication/316572496_Los_problemas_sociales_y_su_contextualizacion_en_el_proceso_educativo_escolar_una_necesidad_actual)
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV (2),133-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Romero Villagómez, C. y Yurén Camarena, M. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (49)22-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=34004904>
- Rossman, G. B. y Rallis, S. F. (1998). *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. Recuperado de [https://www.academia.edu/28766549/Learning\\_in\\_the\\_Field\\_An\\_Introduction\\_to\\_Qualitative\\_Research\\_edited\\_by\\_Gretchen\\_B.\\_Rossman\\_and\\_Sharon\\_F.\\_Rallis.\\_Sage\\_Beverly\\_Hills\\_1998](https://www.academia.edu/28766549/Learning_in_the_Field_An_Introduction_to_Qualitative_Research_edited_by_Gretchen_B._Rossman_and_Sharon_F._Rallis._Sage_Beverly_Hills_1998)
- Saavedra Guajardo, E. y Castro R., A. (2007). La investigación cualitativa, una discusión presente. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 13, 63-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601308>

- Sacks, M. (2012) Defining a profession: The role of knowledge and expertise. *Professions & Professionalism*, 2 (1): 1-10. Recuperado de <https://journals.hioa.no/index.php/pp/article/view/151>
- Salgado Roa, J., Lería Dulcic, F., Arcos, L., Pineda, C. y González, C. (2017). Actitud y resistencia al cambio organizacional en trabajadores mineros. *Revista de Psicología*, 36 (1) 105-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337854342004>
- Salum, N., y Prado, M. (2007). Educación continua en el trabajo: Nuevos desafíos para los profesionales de Enfermería. *Investigación y Educación en Enfermería*, 25 (1)100-105. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215404011>
- Sandmann, L. R. y Miller, G. E. (2011). Four Members of the International Adult and Continuing Education Hall of Fame Reflect on Their Careers. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15 (3) 63-70. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ945479.pdf>
- Santos Casaña, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2)71-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089511>
- Sarduy Domínguez, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33 (3)18-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=214/21433320>



- Sari, M. (2018). Development of a teacher scale to measure presence and frequency of students' resistance behavior. *Universal Journal of Educational Research*, 6 (2) 226-234. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170604.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (1996). Programa Nacional de Actualización Permanente. Lineamientos generales para el establecimiento y operación de pronap en las entidades federativas, México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo Para la educación obligatoria Educar para la libertad y la creatividad*. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)
- Sparks, D. (1997). *Is resistance to change really the problem? The developer*. Recuperado de <http://www.nsd.org/library/developer/dev3-97sparks.html>
- Stegeager, N. Overgaard, A. y Laursen, E. (2013). Problem Based Learning in Continuing Education Challenges and Opportunities. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 1 (1) 151-175. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1108292>
- Stover, S. y Holland, C. (2017). Student resistance to collaborative learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12 (2) 1-11. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1186109.pdf>
- Strauss, A. (1992) *La trame de la négociation*. Paris, L'Harmattan.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1987). *Análisis en progreso. En Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.  
<http://www.esnips.com/nsdoc/4977b75d-dda2-4b34-b851-c7be4c7813eb>
- Tejada Fernández, J. y Ferrández Lafuente, E. (2012). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (3) 1-14.  
Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4362Tejada.pdf>
- Tezer, M. y Aynas, N. (2018). The effect of university education on lifelong learning tendency. *Cypriot Journal of Educational Science*, 8(1) 066–080. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=lifelong+education&pr=on&ft=on&id=EJ1177018>
- Thomas, W. y Znaniecki, F. (2006). *El campesino polaco en Europa y América. Boletín oficial del estado: Centro de investigaciones sociológicas. Ministerio de la presidencia*. Madrid, Bireal.
- Tobos Figueroa, Z.Y. (1999). *La educación continua en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Descripción de un proceso*. Tesis de Maestría en Educación. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/docencia/Tesis/icshu/maestria/documentos/La%20educacion%20continua.pdf>
- Tolman, A. O. y Kremling, J. (2017). *Why Students Resist Learning: A Practical Model for Understanding and Helping Students*. Sterling, VA: Stylus Publishing. Recuperado de <https://www.wabashcenter.wabash.edu/print-book-review-as-pdf/?id=70479>
- Tomás, M. (2000). Diagnóstico del potencial innovador de un centro educativo. *Organización y gestión educativa*, 3 21-28. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/39138158\\_Diagnostico\\_del\\_potencial\\_innovador\\_de\\_un\\_centro\\_educativo](https://www.researchgate.net/publication/39138158_Diagnostico_del_potencial_innovador_de_un_centro_educativo)

UNESCO (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/15\\_60.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf)

UNESCO. (1998). *La Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa)

UNESCO: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-competencias-tic-docentes-version-3-2019.pdf>

Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Magisterio. (2015). *La Profesionalización y formación continua del docente novel. Un reto a fortalecer en educación básica*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1648.pdf>

Universidad Autónoma de Campeche. (2008). *Coordinación General de Vinculación y Extensión Académica*. Recuperado de [http://vinculacion.uacam.mx/?modulo\\_micrositio=paginas&acciones\\_micrositio=ver&id\\_pagina=fQ](http://vinculacion.uacam.mx/?modulo_micrositio=paginas&acciones_micrositio=ver&id_pagina=fQ)

Urteaga, E. (2015). La sociología en debate: el poder de una disciplina. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60 (225) 395-400. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42141200015>

Vega García, R. (2005). La educación continua a distancia en México: transformaciones y retos. *Revista de la Educación Superior*, 34 (133) 79-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411915007>

- Vicente Oliva, S. M. y Tirapo, A. A. (2005). Resistencia de los alumnos al aprendizaje activo. I Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza, 1-20. Recuperado de [http://www.unizar.es/ees/innovacion06/COMUNIC\\_PUBLI/BLOQUE\\_IV/CAP\\_IV\\_21.pdf](http://www.unizar.es/ees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_IV/CAP_IV_21.pdf)
- Vicente Pardo, J. M. (2014). La valoración de la profesión, del trabajo, de la ocupación, y de las tareas en el procedimiento de valoración de la capacidad laboral en materia de seguridad social. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 60(237)660-674. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2014000400006>
- Villalba Giménez, J. (2014). Educación Continua como forma de Relacionamento Universidad-Empresa en la Universidad del Cono Sur de las Américas. *Revista Científica de la UCSA*, 1 (1) 88-101. Recuperado de <http://scielo.iics.una.py/pdf/ucsa/v1n1/v1n1a10.pdf>
- Weber, M. (1984). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Sarpe.
- Whyte, W. F. (1955). *Money and Motivation, an Analysis of Incentives in Industry*. Nueva York: Harper.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *The American Journal of Sociology*, 70 (2) 134-158. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2775206>
- Yilmaz, E. y Kaygin, H. (2018). The Relation Between Lifelong Learning Tendency and Achievement Motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (3) 1-7. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1174478>

Yüksel, S. (2004). Resistance behaviors of teaching faculty students towards teaching-learning processes. *Turkish Educational Sciences*, 2 (3)323-340. Recuperado de <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256420>

---