

# CUINAP | Argentina

Año 2 • **2021** | Cuadernos del INAP

## El diseño de una actividad de capacitación en línea con la construcción de capacidades estatales

Elisa Lemos

# 62

Capacitar e investigar para fortalecer las capacidades estatales



# CUINAP | Argentina

**El diseño de una actividad de  
capacitación en línea con la construcción  
de capacidades estatales**

Elisa Lemos

62

## **Autoridades**

**Dr. Alberto Ángel Fernández**

Presidente de la Nación

**Lic. Santiago Andrés Cafiero**

Jefe de Gabinete de Ministros

**Dra. Ana Gabriela Castellani**

Secretaria de Gestión y Empleo Público

**Lic. Mauro Emanuel Solano**

Director Institucional del INAP

# Índice

<b>Prólogo</b>	<b>6</b>
<b>Introducción</b>	<b>12</b>
<b>1. Las capacidades estatales</b>	<b>14</b>
<b>2. El aprendizaje informal</b>	<b>23</b>
<b>3. El diseño de la actividad de capacitación en las prácticas del/la formador/a y en la construcción de capacidades estatales</b>	<b>25</b>
<b>Reflexiones finales</b>	<b>87</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>89</b>

# Prólogo

En el presente artículo, Elisa Lemos estudia los procesos de capacitación dentro de la Administración Pública Nacional a partir de una perspectiva original: el vínculo entre formación y capacidades estatales. La autora indaga en las múltiples variables que inciden sobre la capacitación en las organizaciones públicas, con gran atención a los detalles y las particularidades de este ámbito, así como al impacto de las transformaciones tecnológicas.

El texto parte de un abordaje de la noción de «capacidades», en el que la autora recupera diversos aportes teóricos para elaborar una definición que da cuenta de la multiplicidad de aspectos técnicos, burocráticos y sociales implicados en las facultades de las que disponen los Estados para llevar a cabo fines determinados. Luego, introduce el vínculo entre aquella noción y la de capacitación, que es entendida a la vez como proceso y resultado.

Lemos se sitúa en las especificidades de las organizaciones públicas y hace referencia tanto a los procesos formales de capacitación como al aprendizaje informal, planteando que este ocurre en situaciones y espacios que ejercen efectos formativos. Ambos deben complementarse y no tratarse como perspectivas excluyentes.

A continuación, se ocupa del diseño de actividades de formación, al que inscribe en las prácticas del formador y sus dimensiones:

personal, interpersonal, organizacional, didáctica, social y ética. A través de la lectura se evidencia que el artículo hace uso de diferentes enfoques teóricos para elaborar una concepción compleja de la capacitación, que es desarrollada con gran claridad expositiva. Cada dimensión del diseño integra distintos componentes, los cuales se abordan conceptualmente y con orientaciones para su elaboración.

El artículo sostiene la relevancia de realizar una indagación sobre la necesidad de la capacitación; para ello, distingue entre la fundamentación de una demanda educativa y su contribución esperada, e indica la importancia de la legitimación del diseño. Lemos destaca los «entornos personales de aprendizaje», que consisten en los instrumentos, las actividades, las relaciones y las fuentes de información que son empleados por las personas para aprender. La referencia a los entornos personales de aprendizaje permite a la autora hacer visible la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de aprendizaje para acceder, compartir, interactuar.

Finalmente, y desde una perspectiva multidimensional del diseño, la autora aborda la dimensión didáctica que contempla los saberes, las estrategias metodológicas, los enfoques y las técnicas de evaluación. En este punto se destaca la inclusión de ejemplos que ilustran el tratamiento de los temas.

En este texto, Lemos reflexiona sobre la necesidad de fortalecer las capacidades organizativas y personales, en particular, en el marco de la pandemia de COVID-19. Como indica Gore (2020, p. 87), «pensar y plasmar organizaciones capaces de crear capacidades que no existen es la forma de crear hoy nuestro futuro»<sup>1</sup>.

**Dr. Juan Ignacio Doberti**

**Director de Gestión del Conocimiento, Investigación y Publicaciones**

---

<sup>1</sup> Gore, E. (2020). Compilación de artículos y reflexiones sobre el aprendizaje organizacional. *CUINAP*, 16, Buenos Aires: INAP.

## **El diseño de una actividad de capacitación en línea con la construcción de capacidades estatales**



**Elisa  
Lemos**

---

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), especialista en Organización y Administración de la Educación (UNSL), especialista y magíster en Formación de Formadores y especialista en Tecnología Educativa (UBA).

Se desempeñó en el INAP Argentina como responsable de proyectos de capacitación y en tareas de diseño de actividades de capacitación. Trabajó en la producción de materiales para la formación y la capacitación de docentes y formadores como contenidista y como procesadora didáctica.

Actualmente, coordina talleres presenciales, semipresenciales y virtuales dirigidos a formadores de las organizaciones públicas, y talleres virtuales y presenciales para la capacitación de docentes universitarios.



## Resumen

El trabajo hace foco en el diseño de actividades de capacitación orientadas a la construcción de capacidades en las personas y en las organizaciones estatales. Desde este foco, la lente va recorriendo otros temas específicos del campo de la capacitación laboral, entre ellos: la importancia de la indagación y el esclarecimiento de la demanda, la orientación a la acción y la contribución a la construcción del conocimiento organizacional.

La capacitación laboral, como un segmento de la educación de adultos, se integra en un continuo de escenarios formales e informales, que, con los aportes de las TIC, posibilitan un aprendizaje sin costuras, a lo largo y a lo ancho de toda la vida.

Los nuevos escenarios y las nuevas perspectivas del aprendizaje exigen una revisión de los enfoques tradicionales de la gestión de la capacitación. Desde la mirada de la complejidad, el diseño se considera como proceso y como producto, y la tarea de diseñar se ubica dentro de las prácticas del/la formador/a, caracterizadas por su multidimensionalidad y saberes específicos.

El diseño de actividades de capacitación integra diferentes componentes que se tensionan e interaccionan en un todo que es más que la suma de sus partes, en el que se articulan las dimensiones organizacional, interpersonal y didáctica. No queda afuera de este trabajo la invitación a reflexionar sobre los procesos de construcción e implementación del diseño, incluyendo la propia subjetividad de quien lo piensa y lo lleva a la acción.

Haciendo énfasis en la indisolubilidad del vínculo entre saber y acción, la propuesta para elaborar diseños incorpora recomendaciones para la evaluación de resultados de la capacitación que intentan superar las limitaciones de los modelos de evaluación de impacto basados en esquemas de causalidad simple que buscan aislar la capacitación como variable independiente en los procesos de transferencia de aprendizajes.

## **Palabras clave**

Diseño de actividades de capacitación, capacitación laboral y capacidades estatales, aprendizaje informal, aprendizaje en organizaciones, evaluación de resultados en capacitación, práctica del/la formador/a en organizaciones.

## **Abstract**

The paper focuses on the design of training activities aimed to building capacities in people and state organizations. From this focus, the lens goes through other specific issues in the field of job training, including: the importance of inquiry and clarification of the demand; orientation to action; the contribution to the construction of organizational knowledge. Job training, as a segment of adult education, is integrated into a continuum of formal and informal settings, which, with the contributions of ICTs, enable seamless learning, throughout life.

New scenarios and new perspectives on learning require a revision of traditional approaches to training management.

From the point of view of complexity, design is considered as a process and as a product, and the task of designing is located within the trainer's practices, characterized by its multidimensionality and specific knowledge.

The design of training activities integrates different components that are stressed and interact in a whole that is more than the sum of its parts, in which the organizational, interpersonal and didactic dimensions are articulated. The invitation to reflect on the processes of construction and implementation of the design is not left out of this work, including the subjectivity of those who think it and take it into action.

Emphasizing the indissolubility of the link between knowledge and action, the proposal to develop designs incorporates recommendations for the evaluation of training results that attempt to overcome the

limitations of impact evaluation models based on simple causality schemes that seek to isolate training as an independent variable in learning transfer processes.

### **Key Words**

Design of training activities, job training and state capabilities, informal learning, learning in organizations, evaluation of training results, trainer practice in organizations.

## Introducción

Este documento aborda determinadas cuestiones del campo de la capacitación laboral en el sector público. Parte de la idea de que la capacitación es un proceso que colabora en la construcción de capacidades estatales, avanza hacia una propuesta de diseño de actividades de capacitación orientada a la construcción de dichas capacidades, a la vez que revisa los distintos momentos del diseño, el lugar del/la formador/a-capacitador/a en este proceso y las interrelaciones necesarias con otros actores centrales en los resultados esperados de la capacitación.

Plantea, también, la importancia de entender al aprendizaje en capacitación laboral como un proceso subjetivo, de construcción interna y posibilitado por las diferentes interrelaciones de los sujetos en contextos organizacionales específicos y por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En este marco, el aprendizaje organizacional se considera como un proceso que no resulta de la suma de los aprendizajes individuales, sino de los vínculos que las personas mantienen entre sí.

En este encuadre, el diseño de una actividad de capacitación y las prácticas del/la formador/a o facilitador/a de los aprendizajes se abordan en su complejidad y multidimensionalidad y desde la indisolubilidad del vínculo entre saber y acción.

En esta línea, el aprendizaje experiencial se constituye en un enfoque privilegiado para el diseño y conducción de actividades de capacitación, complementado con herramientas del aprendizaje invertido.

Las situaciones transitadas en 2020, a raíz de la pandemia por COVID-19 y sus consecuencias, están mostrando una crisis en distintos niveles y ámbitos, así como en las perspectivas desde las cuales enseñamos, entendemos al sujeto que aprende y al objeto de aprendizaje, el rol del/la educador/a en general y del/la formador/a de sujetos adultos en particular. También esta crisis ha mostrado las capacidades resilientes de distintos actores, como, por ejemplo, educadores/as, profesionales de la salud e integrantes de las organizaciones públicas. Esto es, de buenas a primeras, la situación impuso cambios y se desplegaron estrategias individuales y organizacionales para mantener la actividad y el cumplimiento de los fines asignados en un marco de responsabilidad colectiva y de hacer frente a una crisis inédita. En definitiva, estrategias que resultaron de la integración de capacidades estatales e individuales.

En este trabajo, se adopta el término *formador* con uno de los sentidos que le asigna Beillerot (1996): aquellas personas que, en distintos tipos de organizaciones cuya función no es específicamente educativa, enseñan a grupos de adultos, en virtud del dominio de un conjunto de saberes y, no siempre, con herramientas pedagógicas para poder desarrollar tal actividad. Con este sentido, también se emplean los términos *capacitador* o *facilitador*. Asimismo, y siguiendo al mencionado autor, se usa el término *formación* como formación de trabajadores/as, que tiene carácter práctico. En consecuencia, *propuesta formativa* se utiliza para designar un plan de trabajo, un diseño, en los términos que se acaban de explicitar, dirigido a promover el aprendizaje reflexivo, situado e integrado en la propia experiencia de sujetos adultos y trabajadores de organizaciones no específicamente educativas.

## Las capacidades estatales

El *Diccionario de la lengua española* define la capacidad como la ‘cualidad de capaz’. La misma obra ofrece para el término *capaz* ocho acepciones de las que, a los efectos de este trabajo, se toman las dos siguientes: ‘Apto, con talento o cualidades para algo’ y ‘Que puede realizar la acción que se expresa’. De las definiciones anteriores puede inferirse que los términos *capacidad*, *aptitud*, *talento* forman parte de un campo semántico o conjunto de palabras relacionadas por su significado; en este caso, el rasgo común es contar con disposiciones para la realización de algo.

De acuerdo con lo anterior, el término *capacidad* se aplica a la realización de una acción y pueden asignarse tanto a sujetos como a entes. De ahí, la distinción entre *capacidad para qué* y *capacidad de quién*.

En la literatura sobre las capacidades estatales, la orientación a la acción aparece de manera recurrente. Bertranou (2015) señala que la capacidad estatal es un atributo de las organizaciones públicas que consiste en la capacidad de los entes para alcanzar los fines que les han sido asignados y juega un papel determinante en la mejora de la calidad de vida de la población. Entre los componentes de las capacidades estatales, el autor identifica a las dotaciones humanas, a la vez que destaca que tanto la ausencia de personas calificadas y con perspectiva de carrera como la

ausencia de sistemas de información pertinentes y actualizados, inciden negativamente en funcionamiento del Estado.

Rodríguez (2012) alude a la capacidad estatal como las habilidades y facultades con que cuenta el Estado para generar procesos racionales de política pública en condiciones de autonomía. Por procesos racionales de política pública entiende la capacidad de contar con recursos organizacionales, administrativos y humanos de un ente estatal para llevar a cabo sus funciones. De allí que una de las dimensiones de la capacidad estatal sea la especialización y profesionalización del aparato estatal.

La relevancia de las dotaciones humanas y de su profesionalización y especialización es puesta de manifiesto por Oszlak (s/f), quien identifica un conjunto de capacidades institucionales, a saber: disponibilidad de recursos humanos y materiales, tecnologías de gestión apropiadas, marco normativo explícito, estructuras y procesos bien diseñados, coordinación interinstitucional y manejo profesional de carrera funcional, a la vez que destaca que la capacidad institucional también se pone a prueba en el manejo de los recursos humanos.

Oszlak (2020) aborda las capacidades estatales necesarias frente a la disrupción tecnológica y señala que estas requerirán de enfoques abiertos y flexibles en la búsqueda de soluciones innovadoras y esquemas de trabajo basados en la experimentación, la interacción permanente y la evaluación. Para ello, serán necesarias capacidades de los/las servidores/as públicos relacionadas con el liderazgo, el manejo de conflictos, la toma de decisiones basada en grandes volúmenes de datos, entre otras, aplicables en modalidades de trabajo mucho más colaborativas, transversales y experimentales, superadoras de las culturas burocráticas regidas por el apego a reglas y controles. Refiere la interesante idea de «talento

renacentista»: un talento multidisciplinario que permita desempeñarse según requerimientos de necesidades actuales y futuras.

No obstante, la perspectiva de futuro no agota el análisis de la construcción de capacidades estatales. El desafío es integrar la innovación con una mirada hacia atrás y el aprendizaje que dejaron experiencias pasadas que fueron conducentes a la hora de resolver problemas. En el planteo de Casullo (2020), el desafío es alargar la mirada, volver a pensar experiencias exitosas no solo de la actualidad, integrándolas con la perspectiva de construcción de capacidades en las instituciones y en las personas que puedan continuar en pie, en un horizonte de muchos años.

Si bien los cambios que se están produciendo y los que se avecinan contienen un importante componente de impredecibilidad, el desafío sería el de construir capacidades que permanezcan y que faciliten la comprensión y la acción en nuevos contextos, para lo cual resultan necesarias capacidades de reflexión, análisis, innovación y aprendizaje permanente.

## **1.1. Encuentro entre las capacidades estatales y la capacitación laboral en las organizaciones públicas**

Luego de la aproximación a la noción de capacidades estatales y en el entendimiento de la importancia de la calificación de las personas y de una adecuada gestión de recursos humanos, cabe preguntarse por dos cuestiones relevantes: ¿cuál es la capacitación requerida para fortalecer las capacidades estatales que atiendan las demandas a las que se enfrentarán los Estados? y ¿cuáles son los enfoques de la formación y de la capacitación más adecuados para la construcción del «talento renacentista»?



En este orden de ideas, la innovación, como capacidad institucional y personal, goza de un extendido reconocimiento. A las anteriores referencias a los/las autores/as, se agrega la Carta Iberoamericana de Innovación en la Gestión Pública (2020), en la que se afirma que la innovación debería generar nuevas formas de pensamiento, junto con la incorporación de conceptos humanistas, a la vez que supone repensar, adaptar y transformar planes de formación de los/las servidores/as públicos orientándolos al desarrollo de una cultura emprendedora de innovación<sup>2</sup> eficiente.

Crisconio y Solano (2020) también consideran como requisito de las capacidades estatales el contar con un servicio civil profesional que se encuentre en condiciones de afrontar los desafíos que se impondrán a las administraciones públicas y que requerirán dos tipos de capacidades fundamentales: las relacionadas con la tecnología y las denominadas «blandas»: liderazgo, creatividad, trabajo en equipo, aprendizaje continuo, escucha activa.

Otra perspectiva de interés, llegado este punto, es la consideración de la capacidad como resultado o producto y como proceso. Tanto en las capacidades estatales como en las de los sujetos, la capacidad no es un atributo definitivamente instalado o logrado, que forma parte del repertorio más o menos estable de disposiciones de un sujeto humano o de una organización, sino que está en permanente movimiento y construcción.

---

2 La Carta define la innovación pública en los siguientes términos: «El concepto de innovación tiene un carácter elástico y está en permanente actualización. En el caso de la gestión pública, podría definirse como la necesidad que la administración pública tiene de anticiparse y adaptarse a los cambios sociales y, en general, a todo tipo de cambios que haga que la relación entre ciudadano-administración se transforme y que la administración pública tenga los mecanismos necesarios y optimizados para poder satisfacer las necesidades de los ciudadanos» (p. 3).

En cuanto a la construcción de estas capacidades, Gore (2001; 2020), argumenta que existen numerosas evidencias que muestran que la identidad individual se construye a partir de procesos sociales internalizados e invita a preguntarse cómo surgen los aprendizajes colectivos que luego se internalizan. Agrega que la experiencia en el campo de la capacitación y los hallazgos de investigaciones revelan que el/la participante no siempre va a modificar sus prácticas laborales a partir de los aprendizajes que haya logrado en un curso. Hacen falta, además, acuerdos organizativos previos que legitimen la actividad de capacitación. Surgen, entonces, algunos requerimientos, tales como identificar la rutina o práctica y el colectivo que debe desempeñarla; luego, reconocer cuáles son sus representaciones actuales<sup>3</sup>; ambos exigen participación porque involucran conocimientos tácitos que es necesario explicitar a través del intercambio y la discusión.

Otro componente a tener en cuenta en el análisis de las capacidades son los saberes. La acepción más difundida de saber o saberes remite a un enunciado o conjunto de enunciados, una realidad exterior a los sujetos humanos y susceptible de ser «transmitida» («saberes objetivados»). Sin embargo, otras veces, la expresión designa un estado, una realidad indisociable de los sujetos humanos («saberes detentados»). La palabra *saber* designa lo que se encuentra en los libros y también lo que lleva, lo que porta el individuo (Barbier, 1999; Barbier y Galatanu, 2004).

Los saberes objetivados y los saberes detentados son constitutivos de la capacitación, pero no en clave de transmisión-recepción, sino en la perspectiva de que son tanto insumo como producto de la actividad. El/la formador/a es un organizador de situaciones de aprendizaje, y el público

---

<sup>3</sup> Barbier (1999) señala que este proceso, en el mundo de la formación, se denomina *análisis de necesidades* y comprende al conjunto de operaciones de reunión de información.

objetivo no es designado en función de una posición de recepción, sino de su actividad de aprendizaje: aprendiz/aprendiente<sup>4</sup>.

Llegado este punto, es posible enunciar algunas características de la capacitación:

Es un *proceso planeado* y encaminado a la *apropiación de distintos saberes* y a la *construcción de capacidades* para resolver problemas, cuestionar y recrear prácticas y rutinas de trabajo.

Estas *capacidades* deben poder *actualizarse en los espacios laborales*.

El *protagonista* del proceso es quien *aprende* (aprendiente).

El/la *formador/a* es un *organizador de situaciones de aprendizaje*.

Los *saberes* se construyen en espacios sociales a partir de la interacción y son tanto un *insumo* como un *producto* del proceso.

En este planteo, los enfoques tradicionales de la capacitación resultan insuficientes dado que se sostienen sobre una visión de los saberes como enunciados, ubican al/la formador/a como transmisor de esos saberes que se incluyen en propuestas metodológicas que no reconocen la necesidad de contextualización de los aprendizajes, la construcción social del conocimiento ni la dialéctica entre saber y acción; en consecuencia, limitan la actualización de las capacidades en los espacios laborales.

---

<sup>4</sup> El término *aprendiente* se toma del trabajo de Martínez Marín *et al* (2017) porque resulta muy adecuado para designar a las personas que aprenden.

Marsick (1991) sistematiza algunas de las características de esos enfoques, entre ellas:

- el aprendizaje está orientado a la obtención de resultados que se pueden observar, cuantificar y someter a valoración;
- el perfeccionamiento personal y el laboral están separados;
- la organización ideal a la que va destinada la formación es una maquinaria de buen funcionamiento, con líneas de autoridad jerárquica muy claras, puestos de trabajo que no se solapan y sistemas racionales de delegación y control;
- el aprendizaje se concibe según un modelo de «déficit» que calibra a los individuos según unas normas estándar, elaboradas por especialistas;
- la resolución de problemas pone el acento en la objetividad, la racionalidad y los procedimientos «paso a paso»;
- la formación típica consiste en actividades de grupos formales, basadas en el aula;
- los formadores se centran en problemas de aprendizaje «puros» y descontextualizados.

Se requieren otros enfoques sobre el aprendizaje y otros abordajes metodológicos que permitan si no formar en el propio espacio laboral, promover su recreación en espacios construidos especialmente en entornos físicos o virtuales.

Varios autores/as coinciden en destacar la *dimensión humana* del aprendizaje en la que se entrelazan la cognición, la afectividad y la intención de obrar. Al respecto, Marsick (1991) sostiene que el desarrollo

personal no se considera separado del trabajo o contrapuesto a él y que las personas aprenden mejor cuando su propia identidad y crecimiento son reconocidos como parte integral de ese aprendizaje. Este desarrollo, según Barbier y Galatanu (2004), tiene lugar a partir de la actividad de apropiación de saberes que se inscriben en la historia y en la dinámica de los sujetos que los construyen y detentan, lo que implica una relación del sujeto no solo con el objeto, sino también consigo mismo y con otros sujetos en diversos contextos y prácticas.

El enfoque del *aprendizaje experiencial*, que tiene sus raíces en la pedagogía de John Dewey (1859-1952), asigna un rol central a la experiencia en cualquier proceso de aprendizaje, especialmente a la forma como la procesamos y a nuestra reflexión crítica sobre ella.

El aprendizaje experiencial se organiza en un ciclo que abarca los siguientes momentos: experiencia; reflexión sobre la experiencia o vivencia y compartir; conceptualización (abstracción y reorganización de los propios esquemas mentales); nueva experimentación. Se trata de un proceso gradual en el que los cuatro momentos del ciclo del aprendizaje se convierten en una espiral de aprendizaje ascendente en la medida en que cada *experiencia concreta* requiere una nueva perspectiva para su *observación reflexiva*, que conduce a su *conceptualización abstracta*, condición para que la intervención que se realiza en la situación se convierta en una *experimentación activa* en la que el sujeto, como actor reflexivo, atento a las consecuencias deseadas e indeseadas de esa intervención, se recoge sobre sí mismo, construye una experiencia y aprende de ella, la modeliza y se hace capaz de *generalizarla en situaciones diversas*. (Camilloni, 2013).

La perspectiva del aprendizaje experiencial, al poner al sujeto como principal protagonista del proceso de aprendizaje, promueve la integración de su mundo externo y su mundo interno. Por eso, la reflexión aborda no solo datos e información de la experiencia, sino también las propias sensaciones, representaciones y sentimientos de los sujetos en un entorno de interacción e intercambio con otros.

De allí que el aprendizaje a través de la experiencia tiene que estar mediado por la estrategia del/la formador/a, una estrategia de carácter holístico, destinada a integrar la situación de aprendizaje con la práctica y a articular cognición, afectividad e intención de actuar (Camilloni, 2013).

Aprendizaje y estrategia del/la formador/a se combinan en las actividades del/la formador/a y del sujeto de la formación, que son los medios del trabajo de formación (Barbier, 1999). En el enfoque que se viene tratando, la experiencia se relaciona con algún tipo de práctica, entendida como una forma de hacer; una transformación de la realidad en otra realidad que implica la intervención de un sujeto humano (Barbier, 1999). Algunas transformaciones son repetitivas, rutinarias y se realizan de manera inconsciente. Se requiere la reflexión sobre estas prácticas para cuestionarlas, ponerlas en tensión y reconstruirlas. De eso se trata el trabajo de formación.

Para diseñar una propuesta formativa, es necesario tomar un conjunto de decisiones sobre distintos elementos que consideren como punto de partida y de llegada las capacidades personales y estatales.

## El aprendizaje informal

*El individuo, de acuerdo con sus actividades, tiene cada vez más oportunidades de entrar en contacto con distintos tipos de saberes y apropiarse de ellos de manera autónoma a partir de situaciones específicas.*

Abraham Paín

Los procesos de aprendizaje no siempre ocurren como parte de un proceso de enseñanza sistemático y consciente, sino que también suceden por efecto de las prácticas, las interacciones y la socialización laboral. Hoy en día se sostiene que el aprendizaje ya no se da solo a lo largo, sino también a lo ancho de la vida; es decir que no solo se han extendido los tiempos de aprendizaje, sino también se han ampliado los espacios en los que aprendemos, integrándose en un continuo acciones formales y situaciones informales que provocan aprendizajes.

Las organizaciones ofrecen instancias formativas a través de:

- la constitución de equipos de trabajo;
- los espacios de encuentro e intercambios;
- la discusión y establecimiento de acuerdos para la toma de decisiones y para la acción;
- la participación y seguimiento de proyectos institucionales;
- las reuniones de trabajo;

- las interacciones cotidianas;
- las prácticas laborales cotidianas.

Cada vez más, estas instancias ocurren por las mediaciones de la tecnología, que facilita la participación en redes, los intercambios a través de medios electrónicos, el acceso a los repositorios institucionales y, más recientemente, la extensión del teletrabajo, como ha sucedido en el contexto de la pandemia por COVID-19.

Si bien estas renovaciones se producen con una velocidad inusitada y al ritmo de las necesidades que plantea la crisis, determinados niveles de planificación y de flexibilidad en su implementación continuarán siendo necesarios desde una concepción que se asiente en la confianza absoluta en las personas y en sus capacidades para el aprendizaje y para el trabajo.



## 3. El diseño de la actividad de capacitación en las prácticas del/la formador/a y en la construcción de capacidades estatales

### 3.1. Consideraciones iniciales sobre las prácticas del/la formador/a y el diseño de actividades de capacitación

A los fines de este documento, el diseño de una actividad de capacitación se ubica en el marco de las prácticas de formación, entendidas como diferentes formas de hacer que desarrolla un sujeto en tanto agente o facilitador/a de los aprendizajes de otros sujetos adultos y trabajadores con los que entra en relación, y que están orientadas a la práctica.

En una primera fase, que podría denominarse preactiva, se ponen en juego saberes y capacidades de diseño. Se prevé, se proyecta, se diseña lo que se espera que ocurra en la fase interactiva o de interfaz pedagógica. Es un momento constitutivo del trabajo de formación; más específicamente, es la actividad del/la formador/a, en el que se anticipa lo que se espera que ocurra en el encuentro entre el sujeto, el/la formador/a y los objetos de aprendizaje. Es un momento para la reflexión, la búsqueda, la innovación, la creatividad; por lo tanto, también de goce creativo.

Las prácticas de formación se caracterizan por la intencionalidad, la sistematización de acciones, la selección y el diseño de estrategias y dispositivos que se pondrán en acto en la interfaz pedagógica; de allí la importancia del diseño de las actividades de capacitación.

Considerar las prácticas de formación desde la perspectiva de la complejidad enriquece su abordaje y comprensión. Este enfoque:

- comprende los procesos en movimiento;
- en el intento de ordenar y estructurar, integra lo personal y lo social, lo aleatorio con lo personal y reflexivo;
- propone búsquedas abarcativas que comprendan a los fenómenos y los procesos como integrados, situados, en evolución y cambio;
- desafía a pensar complejamente la acción cotidiana, por lo tanto, el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser multifacético, por lo que toda realidad puede ser concebida como sistema;
- da cuenta de las relaciones entre el observador y lo observado, entre el tiempo y el espacio;
- considera el propio conocimiento como objeto de conocimiento.

La concepción de la complejidad aporta medios para la autocrítica y para cuestionar el viejo paradigma disyunción/reducción/simplificación. Según el principio de recursividad organizacional, cada momento es producido y productor. Una vez que somos producidos, nos volvemos productores del proceso que va a continuar (Morin, 2011; Cifuentes Gil, 2014).

Considerar una práctica de formación desde la perspectiva de la complejidad facilita reconocer sus rasgos característicos:

- es fluida, difícil de aprehender con coordenadas simples y estáticas;
- en la presencialidad y en la sincronía, muchas de las actividades que comprende se realizan de manera simultánea, pues en un mismo tiempo se producen acontecimientos diversos que requieren atención selectiva a procesos y demandas que se dan a la vez;
- presenta un alto grado de impredecibilidad, rasgo de ese acontecer práctico fluido;
- puede hablarse también de su carácter histórico, ya que se trata de prácticas que se desarrollan en un tiempo histórico determinado;
- el/la formador/a mantiene una fuerte implicación personal, puesto que los procesos de enseñanza se conducen en buena medida en virtud de la comunicación personal, que crea un tejido interpersonal fuerte en el que todos/as quedan implicados/as. Esta implicación personal puede dificultar que las decisiones a tomar tengan una fase de maduración previa, una objetividad distante de la realidad, que requiere un dominio de las propias emociones y sentimientos;
- los espacios físicos o virtuales donde se desarrollan las prácticas de formación despliegan ritos o esquemas de comportamiento que constituyen un marco de conducta para quienes actúan en ellos.

Las prácticas de formación están dirigidas a sujetos adultos y trabajadores, activos, conscientes de sus necesidades y de su situación, y capaces de reflexionar críticamente sobre su hacer. Asimismo, ocurren en escenarios específicos que, en nuestro caso, son las organizaciones públicas; se conciben principalmente con la finalidad de promover en

los/las participantes, capacidades para la acción que integran variedad de saberes, saber hacer, saber reflexionar, saber qué hacer.

### **3.2. La pluridimensionalidad de las prácticas de formación y los saberes del/la formador/a**

Al considerar las prácticas de formación como una trama compleja de pliegues y de relaciones, es preciso distinguir sus dimensiones constitutivas (tomadas de Fierro *et al.* 1999):

*Dimensión personal:* se relaciona con los aspectos personales del/la formador/a. Se refiere, entre otras cuestiones, a las características de personalidad, sus gustos, tendencias, motivaciones en relación con la tarea de enseñar; comprende también la historia por la cual alguien llega a ser formador/a, qué antecedentes reconoce en su biografía escolar o profesional, qué modelos de profesores/as o de maestros/as recuerda como ejemplos y cuáles como «contraejemplos».

*Dimensión interpersonal:* se refiere a las relaciones que el/la formador/a mantiene con los sujetos de su actividad, con colegas, con personal de la institución en la cual desarrolla sus actividades. Abarca el cómo se relaciona con los/las otros/as, qué afinidades o «desafinidades» reconoce, cuáles son los/las colegas, aprendices, otros actores de la organización con los que más se vincula.

*Dimensión organizacional:* las prácticas de formación tienen lugar en organizaciones. Para las prácticas que se realizan dentro del sistema educativo, la organización es la escuela u otras organizaciones que integran el sistema. Otras prácticas que se realizan en organizaciones no creadas específicamente con el objetivo de educar, se realizan en

organismos públicos, fábricas, empresas, organizaciones sin fines de lucro, etc. En esta dimensión se incluyen la estructura organizacional, el clima y la cultura, la misión y los procedimientos y procesos específicos y sus recursos tecnológicos. Para el/la formador/a, la dimensión organizacional es muy significativa porque las acciones de capacitación procuran generar una contribución para la organización, en términos de capacidades de las personas y de resultados esperados en sus espacios laborales, teniendo en cuenta el contexto externo e interno. En las organizaciones públicas, esta dimensión incluye la identificación de las capacidades estatales que se busca desarrollar o fortalecer.

*Dimensión didáctica:* está vinculada con la forma de enseñar, con todos los recursos que el/la formador/a pone en juego para que los sujetos logren sus aprendizajes. Se activan los saberes sobre cómo organizar una propuesta para el aprendizaje, cómo llevarla a cabo y cómo evaluarla, a la vez que se diseñan las interacciones en el aula física o virtual. Las capacidades de dominio de las TIC para el/la formador/a están siendo desafiadas en esta fenomenal expansión del teletrabajo y de los recursos para el aprendizaje disparada por la aceleración en el recambio de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje y que el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio promovió.

*Dimensión social:* se refiere a las consecuencias, los efectos que tiene la práctica del/la formador/a para una comunidad determinada. En el ámbito público, esta dimensión es muy significativa porque la actividad de los organismos tiene impacto sobre la comunidad. Por ejemplo, en el caso de un curso de atención al público, los aprendizajes que logren los sujetos que participen en él, si son llevados al puesto de trabajo, tendrán efectos sobre la comunidad que es usuaria de ese organismo. Nuevamente, la importancia de las capacidades estatales

como trama que hace a la construcción de sentido de una actividad de capacitación. Asimismo, las prácticas de formación están atravesadas por factores del contexto social, político, histórico y económico en las que se desarrollan.

*Dimensión ética:* toda práctica humana tiene una dimensión ética que se refiere a los valores que sustentamos, las actitudes que tenemos hacia nuestro trabajo y hacia los/las otros/as con quienes nos relacionamos. En el caso del/la formador/a en capacitación laboral, observamos esta dimensión cuando tomamos decisiones acerca de los contenidos, cuando planteamos actividades basadas en valores que promueven el crecimiento del otro, cuando permitimos prácticas democráticas dentro del espacio de capacitación, cuando seleccionamos actividades que ayudarán a los/las participantes a repensar su desempeño, a fortalecer su compromiso con lo público, a resolver problemas que pueden colaborar en la mejora de la calidad de vida de la comunidad a la que atiende el organismo al que pertenece.

De acuerdo con las dimensiones de la práctica que se han presentado, los saberes que se requieren exceden a los que tradicionalmente se consideran: el saber experto y el saber transmitirlo. El desafío de la enseñanza en general y de la formación en particular es superar el modelo transmisivo para evolucionar hacia un modelo centrado en la puesta a disposición de los saberes y en el protagonismo del que aprende. Por lo tanto, existen *otros saberes* requeridos para desempeñar el rol del/la formador/a que se relacionan con las diferentes dimensiones de sus prácticas y las complejizan y enriquecen.

*Saber a enseñar:* contar con una formación sólida y con experiencia respecto del saber objeto de enseñanza.

*Saber cómo enseñar:* conocer los recursos, las estrategias y los dispositivos más adecuados para promover aprendizaje.

*Saber sobre sí mismo:* tener conciencia de las propias motivaciones, los intereses, las expectativas y las necesidades.

*Saber sobre el contexto:* reconocer las características del contexto histórico, político, sociocultural y económico (contexto macro), las características de la organización (contexto micro) en la que desempeña su rol, el clima institucional, los requerimientos y las necesidades planteadas hacia la capacitación, las capacidades estatales que se buscan fortalecer.

*Saber sobre el otro:* conocer las características de los individuos como sujetos particulares, sus expectativas, temores, ámbitos de fortalezas, intereses y motivaciones para participar en la acción formativa.

Estos saberes se integran y articulan en capacidades para la acción, que también incluyen otras capacidades derivadas de la influencia de las TIC en la vida laboral, en la vida cotidiana y en los espacios de formación. Diferentes especialistas coinciden en que las capacidades tecnológicas requeridas para el desempeño como docente, formador/a, capacitador/a son las siguientes:

- capacidad para reconocer diversos programas informáticos y aplicaciones en línea procedentes de la web 2.0;
- capacidad para manejar las TIC e integrarlas en entornos y en actividades de enseñanza y de aprendizaje;
- capacidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes digitales;

- capacidad para evaluar y seleccionar programas y aplicaciones informáticas de la web 2.0 con una finalidad formativa;
- capacidad para el tratamiento y gestión de la información digital;
- capacidad para reflexionar sobre los usos de los medios en la enseñanza;
- capacidad para la participación y gestión de proyectos colaborativos a través de redes;
- capacidad para utilizar las TIC de manera creativa e innovadora;
- capacidad para operar con herramientas de la inteligencia artificial aplicadas con fines educativos.

### **3.3. El diseño como proceso creativo y como producto: herramienta para la interfaz pedagógica**

*No hay dominio completo, siempre aspiración.*

Lawrence Stenhouse

El diseño de una actividad formativa consiste en una anticipación o representación de una secuencia de actos, procesos y relaciones que se comunica a otros actores intervinientes en la gestión de una actividad de capacitación y a los sujetos de la formación. Es una propuesta de enseñanza y de aprendizaje; es una hipótesis de trabajo flexible que, al llevarla a la práctica, se transforma y transforma a quien la pone en acción.

El diseño es un *proceso* y un *producto*. Como proceso, es un hacer en el que se registran avances, retrocesos, revisiones hasta llegar a la versión final (que siempre estará sujeta a revisiones en función de sus implementaciones). Como producto, es el resultado del proceso anterior y se trata de un proyecto de intervención del/la formador/a para facilitar



los aprendizajes de los sujetos de la formación. Pretende documentar y describir en qué consistirá la propuesta formativa. Desde la visión sistémica y compleja de las prácticas de formación, consiste en una tarea dinámica, objeto de reflexión continua y de consecuente mejora; es una tarea que destaca el trabajo intelectual del sujeto que la realiza y que integra, en ese proceso, todas las dimensiones de su práctica y los saberes asociados.

Para Carlos Marcelo García *et al.* (2014), el diseño ofrece tanto la representación de una práctica como una orientación útil para esa práctica. Estas miradas sobre el diseño son solidarias con una visión de la formación como un territorio conformado por una combinación de contextos, finalidades pedagógicas y organizativas que se asocian y complementan, en las que, en la actualidad, las tecnologías digitales constituyen valiosos recursos para propiciar aprendizajes (Coicaud, 2020).

Asimismo, la perspectiva planteada resulta pertinente para diseñar actividades orientadas al fortalecimiento de capacidades estatales. Visto como producto y como herramienta para la acción, en el diseño se integran varios componentes. A los efectos del trabajo en el campo de la capacitación laboral se consideran los que se mencionan a continuación:

- fundamentación;
- contribución esperada;
- perfil del/la participante;
- objetivos de aprendizaje;

- contenidos;
- estrategias metodológicas y recursos didácticos;
- modalidad;
- evaluación de los aprendizajes.

Así como se ha planteado que las prácticas de formación en las organizaciones públicas se consideran en su pluridimensionalidad, el diseño en su complejidad también puede ser visto desde múltiples dimensiones: organizacional (fundamentación y contribución esperada), interpersonal (perfil del/la participante), didáctica (objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias y recursos didácticos, modalidad y evaluación de los aprendizajes). Claramente, estas dimensiones no son excluyentes, y los componentes que se agrupan en cada una presentan rasgos de otras; por ejemplo, en la dimensión didáctica, la planificación de las interacciones tiene que ver con la dimensión interpersonal o los objetivos de aprendizaje se enmarcan en la contribución esperada.

El diseño de una actividad de capacitación se realiza para propuestas presenciales, virtuales, semipresenciales o híbridas. Tradicionalmente, se vincula el diseño con el primer tipo de propuestas; sin embargo, los/las especialistas destacan la importancia de un diseño cuidadoso para las otras modalidades, y no menos importante, analizarlo una vez implementado.

## **3.4. Los componentes del diseño. Aproximaciones conceptuales y orientaciones para su elaboración**

### **3.4.1. La dimensión organizacional. Fundamentación y contribución esperada**

El campo de la capacitación laboral presenta características que le son propias (Paín, 1996), a saber:

- la demanda se origina en un contexto determinado y deriva de la acción;
- los tiempos para desarrollar una actividad de capacitación son cortos;
- los objetivos y los contenidos de la actividad son negociados entre el/la demandante y el/la formador/a, y se dirigen a la acción;
- los aspectos metodológicos y la evaluación tienen que promover y facilitar el uso de los aprendizajes en el espacio laboral;
- la evaluación también se aplica al grado de satisfacción de los/las participantes respecto de la actividad.

Estas características del campo se manifiestan en todo el proceso de diseño de una actividad de capacitación.

Un/a formador/a que es convocado por una organización pública, en primera instancia, está recibiendo una demanda para elaborar una propuesta que, intencionada y sistemáticamente, busque producir aprendizajes que permitan construir saberes, modificar rutinas, resolver problemas dentro de esa organización.

Situarse en la demanda significa entender lo que se pide, comprender las necesidades, los actores, posicionarse en el terreno (Paín, 1996), reconocer las capacidades estatales y personales que se busca construir y fortalecer. En este momento, comienza el trabajo de diseño.

Es frecuente que la demanda aparezca de manera confusa o atravesada por diversos factores, imágenes, expectativas, representaciones, que a veces se manifiestan de manera explícita y otras implícita, que el/la formador/a tendrá que descubrir.

Suele ocurrir que, por cuestiones de urgencia o de desconocimiento, se omita la fase de indagación de la demanda y de reunión de información sustantiva para el diseño. En otros casos, la capacitación puede constituirse en un fin en sí mismo y olvidar que se trata de un medio para la mejora de capacidades (personales e institucionales).

En esta fase, es necesario indagar de dónde surge la necesidad, cómo fue expresada, a través de qué actores, si está legitimada en algún proceso de relevamiento de necesidades, si figura en algún plan institucional de capacitación, si surge como emergente de una determinada situación o problema.

A través de la *indagación de la demanda*, el/la capacitador/a podrá esclarecer:

- si la capacitación es la herramienta de gestión adecuada para abordar la problemática detectada;
- el porqué de la capacitación (cómo se originó la necesidad, en qué sector se produjo, cómo se expresó, si se encuentra explícita en algún documento o en un plan);

- qué capacidades estatales se espera fortalecer;
- qué resultados se espera obtener, en términos de capacidades en las personas y de resultados o cambios en sus espacios de trabajo;
- cuáles son los saberes, temas o problemas que deberían abordarse con la capacitación.

Este tiempo de indagación, de reconocimiento del terreno, de aproximación a las características de los actores y sujetos de la capacitación es clave para la contextualización de la propuesta, para su aceptación y para la construcción de su *legitimidad*.

Paín (1996) menciona que el trabajo del/la formador/a en relación con la indagación de la demanda supone entablar una variedad de *conversaciones inteligentes*.

- *Conversaciones con personas*: demandantes (directores/as de área, jefes/as, autoridades); potenciales participantes o sus superiores; integrantes de los equipos de RR.HH. y de capacitación.
- *Conversaciones con documentos*: documentos institucionales (plan estratégico, manuales, relevamientos, diagnósticos, estructuras); proyectos en marcha; informes de gestión; planes estratégicos y anuales de capacitación; antecedentes de otra capacitación para el mismo grupo o sobre la misma temática; sitio web del organismo; material fílmico institucional, publicidad, boletines, revistas.
- *Conversaciones con el contexto*: lectura de aspectos de la realidad organizacional tales como tiempo y espacio de la entrevista inicial y posteriores reuniones; espacio y ambiente laboral de las personas que participarán de la capacitación; jerarquía de las personas

con quienes realiza las entrevistas; espacio físico reservado para la capacitación; disponibilidad de entornos virtuales para el aprendizaje; canales de comunicación institucional y redes sociales del organismo.

- *Conversaciones consigo mismo*: la reflexión sobre la propia expectativa en torno de la demanda, la propia formación en el tema y el nivel de actualización; las representaciones respecto de la institución y/o del grupo de personas a formar; los propios sesgos profesionales o disciplinares que pudieran facilitar u obstaculizar su tarea; las anteriores experiencias en el diseño e implementación de actividades de capacitación y las huellas que le dejaron.

En la tarea de diseño, situar la capacitación en un contexto organizacional se traduce en respuestas al por qué y al para qué de la capacitación, con lo que se construyen la *fundamentación* y la *contribución esperada*.

La *fundamentación* se relaciona con el *porqué* de la capacitación. Alude a las situaciones que originan la demanda. Por ejemplo, las necesidades derivadas de una política pública, programa o proyecto de capacitación que esté gestionando la organización pública, y las capacidades estatales que se busca promover o reforzar.

En este componente del diseño, es frecuente encontrar que las situaciones que se identifican como origen de la demanda se centran en el denominado *modelo del déficit*, según el cual, la capacitación permite superar brechas entre lo que las personas saben y lo que deberían saber. Existen otras situaciones que originan demandas de capacitación y que recuperan las potencialidades de las personas y de la organización, en una perspectiva de crecimiento y mejora.

Le Boterf (2001) identifica distintos tipos de situaciones que generan demandas de capacitación desde el punto de vista institucional, a saber:

- políticas, proyectos, desafíos, innovaciones en curso o a desarrollar en la organización;
- problemas concretos (por ejemplo, disminución en la calidad de servicios, aumento de quejas, utilización deficiente de la tecnología, necesidad de economizar recursos, problemas o conflictos entre áreas);
- necesidad de mantener o actualizar las capacidades del personal (por ejemplo, actualización de capacidades informáticas, actualización en normas y procedimientos, capacidades para el trabajo remoto);
- evolución de campos profesionales (por ejemplo, incorporación de TIC para la gestión de RR.HH., tipificación de delitos informáticos).

Otro aspecto a cuidar en la fundamentación es no enfocarse en posturas personales en relación con una problemática o con un tema, sino justificar la propuesta en situaciones más objetivas y que puedan ser reconocidas por varios actores. La fundamentación debe reflejar los acuerdos sobre cuál es el problema o situación que genera la demanda, y el consenso alcanzado en cuanto a que la capacitación es una herramienta para solucionarlo. En suma, la elaboración de la fundamentación exige reflejar una percepción compartida de la situación y de las vías para su abordaje.

Un cuidado adicional en la elaboración de la fundamentación consiste en no circunscribirla a los avances de una disciplina. Si bien esto es necesario, corresponde indicar cómo se relacionan estos avances con el contexto de la organización, las políticas que gestiona, sus proyectos y las capacidades de los potenciales participantes.

Es importante identificar en la fundamentación si una propuesta formativa se dirige a un campo de práctica o a colectivos específicos dentro del sector público o comprende capacidades de naturaleza transversal.

A continuación, se ofrece un ejemplo de un curso elaborado por un participante de un curso de formación de instructores en 2013.

La Oficina Nacional de Empleo Público es el organismo responsable de la gestión de los procesos de selección dentro del marco del SINEP (Sistema Nacional de Empleo Público). Cada uno de los organismos interesados en iniciar los procesos relativos a concursos para acceder a la Planta Permanente debe contar con personal capacitado para efectuar las inscripciones documentales relativas a los mismos durante la fecha de inscripción.

Esta actividad surge de la necesidad de los organismos públicos de contar con personal capacitado para realizar la inscripción documental de las convocatorias a concursos para acceder a la Planta Permanente, de acuerdo con lo dispuesto por la normativa vigente que regula todo lo relativo a las relaciones de empleo público, la cobertura de cargos en la Administración Pública Nacional y los procedimientos para la selección de personal.

Las normas que regulan dicho marco son:

- Ley 24185. Convenciones colectivas de trabajo para la Administración Pública.
- Ley 25164. Ley Marco de Regulación del Empleo Público Nacional.
- Decreto 214/2006. Homologación del Convenio Colectivo de Trabajo General para la Administración Pública.



- Decreto 2098/2008. Homologación del Convenio Colectivo de Trabajo Sectorial del Sistema Nacional de Empleo Público (SINEP).
- Decisión Administrativa 506/2009. Normativa para la cobertura de vacantes de Planta Permanente existentes en el ámbito del SINEP.
- Resolución SGP 39/2010. Régimen de selección de personal para el SINEP.

La *contribución esperada* responde a la pregunta sobre el *para qué* de la capacitación. Requiere definir lo que se espera como resultado de la actividad de capacitación en las personas (en términos de capacidades a desarrollar), en el contexto laboral (sobre procesos, sistemas, tareas), así como en las capacidades estatales involucradas.

Contribución esperada y objetivos de aprendizaje suelen confundirse con frecuencia; sin embargo, no son lo mismo. La primera se refiere a los resultados esperados en el espacio de la organización y los segundos, a los logros en el tiempo y el espacio de la capacitación.

Seguidamente, se presenta un ejemplo de contribución esperada tomado del mismo curso de 2013.

El taller se propone desarrollar y fortalecer capacidades para poder gestionar eficazmente el proceso de la inscripción documental de los concursos, a saber: interactuar y orientar a los postulantes en lo concerniente a los requisitos y documentación necesaria, las pautas y conocimientos necesarios para revisar y certificar dicha documentación en los casos que correspondiere, y, finalmente, el procedimiento para la inscripción electrónica en el sistema Concursar.

Se espera de esta manera que los organismos públicos que concursen cargos vacantes de la Planta Permanente cuenten con personal

capacitado para trabajar colaborativamente en los distintos roles que se le asignen dentro del proceso de inscripción documental, y asistir a los postulantes que deseen participar de los concursos.

### **3.4.2. La dimensión interpersonal. El perfil del/la participante. Aportes para la reflexión**

En este punto se aborda el tratamiento de la adultez como etapa del ciclo vital del ser humano, del adulto como sujeto de aprendizaje en capacitación laboral y de esta como un segmento dentro del continuo de la educación de adultos.

Si bien la adultez es la etapa más prolongada de la vida, no significa que se deje de crecer ni que sea el punto final del desarrollo. Enfoques más recientes han revalorizado esta fase del ciclo vital, destacando que se trata de un tiempo de realizaciones y proyectos en el que, como señala Coronado (2013), se alcanza la madurez biológica, se logra la integración más acabada como ciudadano/a, como trabajador/a y en la conformación de la familia. Es un período en el que se ejercen responsabilidades e influencia. En suma, en la adultez surgen necesidades y problemáticas específicas: buscar pareja y probar la convivencia; tener hijos y educarlos; sostener y dirigir un hogar; ocupar un espacio laboral y mantenerlo; adquirir relaciones sociales (vecinos/as, amigos/as, compañeros/as de trabajo, entre otras).

Como antecedentes, vale mencionar que la UNESCO reconoce la importancia del aprendizaje y la educación de adultos en dos documentos; uno, de 1976<sup>5</sup> y otro, más reciente, que lo reemplaza y actualiza, en el que se expresa:

---

5 La «Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos» fue aprobada por la Conferencia General en su decimonovena reunión, en Nairobi. Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13096&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [Fecha de consulta: 12/3/2021].

El aprendizaje y la educación de adultos es un componente básico del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Comprende todas las formas de educación y aprendizaje cuya finalidad es lograr que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo. Designa el conjunto de todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades.

El aprendizaje y la educación de adultos suponen actividades y procesos constantes de adquisición, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades. Dado que las fronteras entre la juventud y la edad adulta son fluctuantes en la mayoría de las culturas, en este texto, el término «adulto» designa a quienes participan en el aprendizaje y la educación de adultos, aun si no han alcanzado la mayoría de edad legal.

El aprendizaje y la educación de adultos constituyen un pilar fundamental de una sociedad del aprendizaje y para la creación de comunidades, ciudades y regiones del aprendizaje que fomenten la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida y lo revitalicen en el ámbito de las familias, las comunidades y en otros espacios de aprendizaje, así como en el lugar de trabajo (2015, p. 7).

Algunas cuestiones aparecen como relevantes en la cita:

- El aprendizaje y la educación de adultos son componentes de una educación a lo largo de toda la vida y pilares de la sociedad del aprendizaje.

- Las sociedades, en el marco de sus características y pautas culturales, asignan la categoría de adultos a sus miembros.
- Para el organismo internacional, las experiencias de aprendizaje y de educación de adultos constituyen como adultos a quienes participen en ellas, aun cuando no hayan alcanzado la mayoría de edad legalmente establecida.
- La educación de adultos es concebida como una totalidad de procesos educativos formales, no formales e informales.
- Estos procesos permiten desarrollar una variedad de conocimientos, habilidades y actitudes en una doble perspectiva de enriquecimiento integral y de participación en distintos planos de la vida en sociedad.

De acuerdo con las notas recogidas de la cita, es posible encuadrar la capacitación laboral en las organizaciones públicas como un segmento de la educación de adultos, y al adulto, con sus características específicas y potencial de desarrollo a lo largo y a lo ancho de la vida, como sujeto de ese segmento.

Dentro del encuadre que se viene presentado, se incluyen las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales producidas por la introducción de las TIC en la vida cotidiana, las que están cambiando la base material de nuestra sociedad. Estevez (2020) señala que el cambio tecnológico es de tipo incremental y que, progresivamente, va cambiando nuestra vida cotidiana en sus rutinas, lógicas, sentidos, logros, lenguaje, teorías, aprendizajes, capacidades, comunicaciones, y que estos cambios también se sienten en la administración pública, al tiempo que advierte sobre el derecho del ser humano a desconectar el sistema.

Estos cambios representan un permanente desafío para poder vivir y manejarse en un mundo inestable e hipercomunicado, e impactan sobre el modo de entender el aprendizaje, que se vuelve ubicuo<sup>6</sup>.

Aparece una nueva ecología del aprendizaje que integra diversos escenarios y agentes que ejercen acciones educativas y formativas, en la que el aprendizaje se da a lo largo y a lo ancho de la vida. Por lo tanto, las posibilidades de aprender de los adultos se amplían y se ensanchan en función de estos cambios, a la vez que son influidas por factores propios de la adultez, a saber:

- las huellas de la biografía escolar;
- el interés por mantener y alimentar su capacidad de aprender;
- el desarrollo de capacidades y destrezas a lo largo de la educación formal, no formal, de las experiencias de vida y de las experiencias laborales.

En esta caracterización del adulto como sujeto de aprendizaje, es preciso señalar que su pensamiento se distingue, entre otras particularidades, por percibir la globalidad de los acontecimientos, a la vez que eleva la anécdota a la categoría de teoría, como, por ejemplo, ante la solicitud de definir un concepto, tiende a expresar una ejemplificación de este. Los adultos otorgan validez a ciertas respuestas basándose en la tradición, en los hábitos culturales o religiosos, o en las representaciones que circulan por las instituciones en las que se desempeñan. Los adultos construyen estereotipos (en mayor medida que los/las niños/as o los/las

---

<sup>6</sup> La idea del aprendizaje ubicuo significa que el aprendizaje se transforma en una proposición de cualquier momento y en cualquier lugar y que, como resultado, los procesos de aprender están integrados más a fondo al flujo de las actividades y las relaciones diarias (Burbules, 2014).

adolescentes) que toman la forma de mitos, prejuicios o preconceptos acerca de lo que es acertado. Esto hace que, en algunas situaciones, el aprendizaje sea vivido como una amenaza a su situación personal, familiar, social, laboral, ya que implica el abandono de creencias compartidas (Alen, 2008).

Mark Tennant (citado en el documento del Ministerio de Educación, Instituto de Tecnologías Educativas, s/f, pp. 23-24), entre otros/as autores/as, sostiene que los sujetos adultos están lejanos de un modelo de pensamiento exclusivamente lógico, abstracto y formal por las siguientes razones:

- la adultez se caracteriza por el compromiso y la responsabilidad, y esto lleva a comprometerse por un camino concreto, rechazando otro que ni es malo ni es ilógico. Por lo tanto, la pura actuación lógica no es el último estadio del desarrollo adulto. Existe una etapa posterior que el adulto utiliza no solo como perfeccionamiento de la lógica, sino como adaptación a la vida práctica;
- el pensamiento adulto es un pensamiento muy cercano a los problemas de la vida tal y como se presentan, no en un laboratorio controlado, sino en una realidad emergente en la que no todo se puede controlar. Es, por lo tanto, abierto y complejo.

El pensamiento del sujeto adulto, ubicado como pensamiento posformal, se enfoca en la coordinación interpersonal y en las interacciones entre personas, más que en las interacciones con el entorno físico. Son sus notas más relevantes:

- la complejidad, derivada de la interrelación de múltiples dimensiones que comprenden elementos y procesos cognitivos y afectivos;
- la multidireccionalidad, ya que puede seguir diferentes direcciones;
- la conciencia de múltiples perspectivas, además de las del propio sujeto;
- el proceso del pensar se sitúa en un contexto cultural cambiante, en el tiempo y en el espacio;
- es un sistema abierto que admite distintas formas de plantear un mismo problema y diferentes soluciones;
- el relativismo, dado que la solución de problemas no es ni única ni necesaria, sino que implica una opción de libertad y de riesgo entre diferentes opciones;
- la contradicción, producto del pensamiento abierto y dialéctico;
- una mayor autorregulación para el aprendizaje.

Estas características hacen que el adulto como sujeto de aprendizaje plantee demandas específicas, entre las cuales se destacan las siguientes:

- participación, desea ser parte, ser protagonista de sus procesos de aprendizaje;
- reconocimiento de su experiencia y de sus saberes;
- posibilidad de resolver problemas de la práctica, integrando diversas perspectivas;
- consideración de la propia subjetividad en el análisis de situaciones y problemas;

- compromiso de la organización con el proceso de aprendizaje que lo valore y legitime su esfuerzo de formación;
- compromiso del/la capacitador/a con el conocimiento de su realidad, de sus procesos, estímulo para el aprendizaje y conexión con su experiencia;
- orientación para el uso de los nuevos conocimientos en sus espacios laborales;
- contextualización de saberes;
- evaluación permanente como retroalimentación de su propio proceso de aprendizaje;
- tiempos realistas para concretar la actividad formativa.

Con frecuencia, se diseñan dispositivos de capacitación muy bien pensados y estructurados en cuanto a los aspectos técnicos y didácticos que fallan por desconocer y no prever estrategias de comunicación y presentación de la información ni actividades apropiadas para los adultos en situación de capacitación laboral.

Las características presentadas en relación con el aprendizaje adulto resultan inspiradoras para todo el diseño, desde la formulación de los objetivos y las decisiones de los contenidos hasta la construcción metodológica y la definición de la estrategia de evaluación.

### **3.4.2.1. Los adultos, las nuevas tecnologías y el conocimiento y la formación en las organizaciones públicas**

Ya se ha mencionado que las TIC han revolucionado la vida cotidiana y laboral de las personas. La horizontalidad de las comunicaciones, su proliferación, el acceso a diferentes dispositivos móviles, los ambientes



creados por la web social constituyen nuevos escenarios que influyen en las maneras de vivir y de aprender.

Gros (2015) observa que las posibilidades de aprender se han ampliado a lo largo y a lo ancho de la vida. Desde la perspectiva de las personas, señala la autora, el desafío consiste en dar significado a las conexiones entre las experiencias, datos e informaciones obtenidas en diferentes espacios y a través de distintos recursos; y desde la perspectiva del/la formador/a, el reto es diseñar situaciones que permitan dar sentido y coherencia a los espacios, facilitando las conexiones y el aprendizaje.

En este marco, el saber, de ser considerado como un cuerpo objetivo, estable, producido por expertos y que se puede transmitir, ha pasado a ser algo subjetivo, dinámico, producido de forma colaborativa, que se puede compartir. Esto impacta en las maneras de aprender y determina que sea más importante la gestión de los procesos de aprendizaje que la administración de los saberes (Daniel Innerarity, citado por Gros, 2015).

Para Charles Jennings (2012), uno de los desafíos más importantes para las áreas de capacitación y desarrollo y sus formadores consiste en dejar de proporcionar formación para el pasado y comenzar a proporcionar formación para el futuro. Esto significa que la acción efectiva radica en el acceso a la información y al saber adecuados en el momento preciso y en contexto.

El autor, citando a Josh Bersin, plantea que hoy en día se habla de trabajar de manera inteligente en un mundo en constante cambio, lo cual se traduce en concebir a los espacios de trabajo como lugares sin fronteras, ecosistemas en los que los/las trabajadores/as se comunican

continuamente y sin problemas en el tiempo y en la distancia con colegas y compañeros/as de trabajo, dentro y fuera de su organización. El aprendizaje se entiende como un proceso continuo que se realiza a través del trabajo y de intercambios permanentes, por lo que, muchas veces, pasa casi desapercibido. En consecuencia, el/la formador/a ha de ser un/a facilitador/a que permita que los sujetos resignifiquen su experiencia, la revisen críticamente y la reconceptualicen, a la vez que construyan novedosas y diversas conexiones.

Una nueva caracterización del sujeto que aprende en una organización ha de reconocer que algunos/as nacieron y se formaron en un mundo con alta disposición tecnológica y otros/as asistieron a los cambios en los modos de producir bienes en la sociedad y en las formas de transmitir conocimientos; enfrentaron los cambios en su vida diaria respecto a la manera de realizar las tareas cotidianas. En virtud de estas transformaciones, debieron reaprender modos de hacer su trabajo, experimentando tensiones entre tendencias más conservadoras y otras más innovadoras.

Según Jennings (2012), distintos estudios e investigaciones reportan que, debido a la digitalización del mundo personal y laboral, el aprendizaje informal se ha extendido notablemente. El 70 % de lo que las personas saben sobre sus oficios lo aprenden de manera informal; el 80 % o más del aprendizaje en la organización se demuestra que es informal; el 75 % de las habilidades que las personas utilizan en el trabajo se han aprendido de manera informal a través de discusiones con compañeros/as, autoestudio, tutorización de directivos/as y métodos similares; y el 25 % se adquirió a partir de la educación formal. Esta distribución de porcentajes lleva a que, en el diseño de una actividad de capacitación formal, se consideren estos ámbitos

de aprendizaje y se busque reconstruirlos a través de la estrategia metodológica.

El aprendizaje informal, en un mundo caracterizado por los cambios rápidos, es posible por la intervención de dos elementos: las aptitudes de los/las trabajadores/as y la flexibilidad y las capacidades de las tecnologías que les facilitan el trabajo. Sin la tecnología adecuada es muy difícil conseguir nuestras metas, pero sin la mentalidad y la capacidad adecuadas de los/las trabajadores/as es imposible (Jennings, 2012). Al respecto, vale compartir lo que expresa la Carta Iberoamericana de Innovación en la Gestión Pública: «...los empleados poseen, en términos generales, un elevado nivel profesional que los hace totalmente permeables a la innovación» (2020, p. 3).

El aprendizaje informal y el formal no son opuestos sino complementarios. Como se indicó más arriba, la UNESCO (2015) comprende la educación de adultos como un continuo entre instancias formales y no formales de aprendizaje. Para Marsick (2012), el aprendizaje informal ocurre cuando las personas investigan algo de su entorno o aplican conocimientos para resolver un problema, perseguir un reto o ampliar sus horizontes. Estos aprendizajes pueden ser intencionales, pero no necesariamente conscientes.

La importancia del factor tecnología en estos procesos define un nuevo perfil del aprendiz adulto:

- sabe usar los recursos de conocimientos en un mundo en red;
- conoce las competencias digitales que requieren los puestos de trabajo;

- necesita trabajar colaborativamente y en red para poder desarrollarlas.

Los seres humanos siempre han contado con diferentes recursos para el aprendizaje. Asinsten *et al.* (2012, p. 30) afirman que «...nadie, absolutamente nadie, en ninguna época ni en ninguna disciplina, aprendió todo en el sistema de formación reglada. Todos hemos construido bibliotecas y colecciones de artículos y carpetas de recortes. Recopilamos opiniones verbales de amigos, expertos o no. Concurrimos a conferencias y debates. Nos suscribimos a revistas. Pedimos consejos y consultamos con colegas».

Esta referencia remite a lo que Perkins (1995) llama la perspectiva de *la persona más el entorno*, que se basa en la idea de la cognición distribuida física, social y simbólicamente. Las personas piensan y recuerdan con la ayuda de toda clase de instrumentos físicos; piensan y recuerdan socialmente, por medio del intercambio con otras, compartiendo información, puntos de vista y aportando ideas; sustentan sus pensamientos a través de sistemas simbólicos socialmente compartidos como el habla, la escritura, los diagramas, las notaciones científicas. «Normalmente, sea en sus hogares, en sus lugares de trabajo o de recreación, la gente funciona en distintas versiones de 'la persona más el entorno', haciendo uso intensivo de la información y de los recursos físicos y también de la acción y la dependencia recíproca con los otros» (1995, p. 134).

Más recientemente, varios autores/as se han ocupado de los entornos personales de aprendizaje (*Personal Learning Environment*, PLE, por

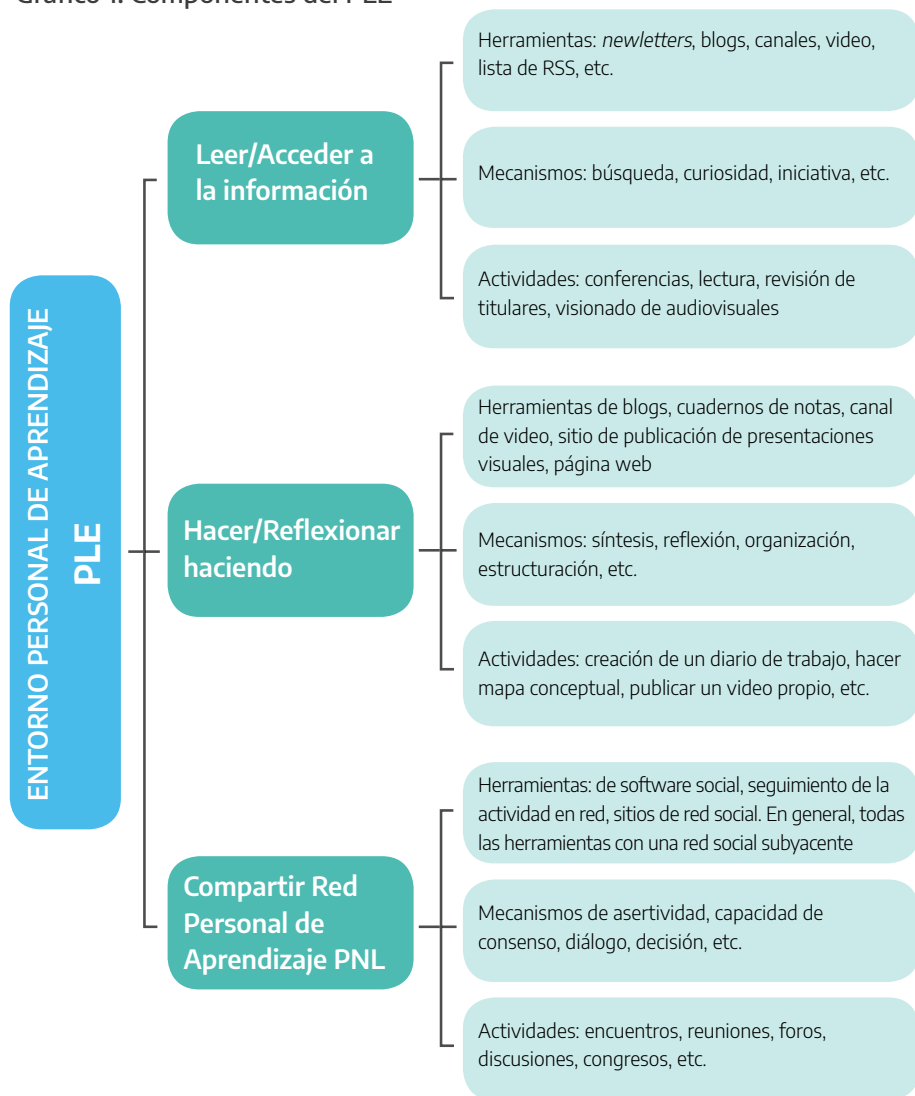
sus siglas en inglés) que consisten en una versión de «la persona más el entorno» más compleja y basada en el uso las TIC.

Un PLE, según Castañeda y Adell (2013), es el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza asiduamente para aprender. Si bien el centro del PLE es el sujeto que aprende, estos entornos son productos eminentemente sociales, ya que se van conformando con todas las interacciones que se realizan en diversos espacios físicos y virtuales, con objetos también físicos y virtuales, a la vez que incluye todas las vivencias y conocimientos que cada persona va adquiriendo a través de la experiencia con el mundo real y virtual.

En el PLE de las personas, se integran, además de las experiencias clásicas que configuraban el aprendizaje en la educación formal, las nuevas experiencias a las que acercan las herramientas tecnológicas actuales, especialmente las aplicaciones y servicios de la web 2.0, y los procesos emergentes —individuales y sobre todo colectivos— de dicha ecología del aprendizaje.

En el siguiente gráfico se visualizan los componentes del PLE:

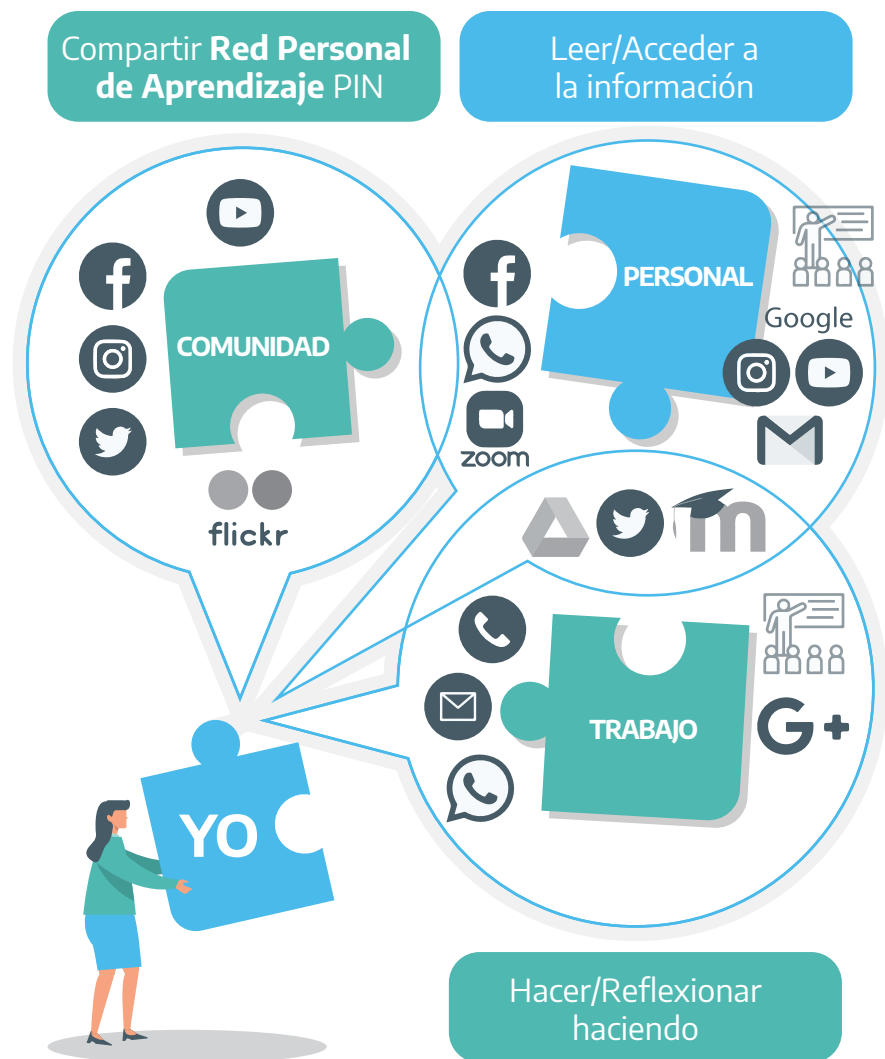
## Gráfico 1. Componentes del PLE



Fuente: Castañeda y Adell (2013, p. 20).

A continuación, se muestra el PLE elaborado por una participante de un curso sobre el tema del adulto como sujeto de aprendizaje.

Gráfico 2. Ejemplo de PLE



Fuente: Participante del Curso Internacional «El servidor público como formador. Módulo: El sujeto de la formación y la construcción de capacidades en las personas en la organización» (2020).

Dado que el/la formador/a se encuentra frente a un sujeto que emplea nuevos instrumentos, ya sea en su aprendizaje o en su ámbito laboral, debe poder reconocerlos tanto para comprender su diversidad como para diseñar estrategias didácticas que los incorporen y potencien su uso.

Es importante señalar que, en relación con las tecnologías, no existe un perfil digital definido ni estático, sino aproximaciones diferentes a la actividad digital que pueden coexistir en un mismo individuo en momentos y situaciones distintas (Mas García, 2017).

### **3.4.3. La dimensión didáctica**

Esta dimensión se relaciona con las formas de enseñar y concebir el proceso formativo. Comprende la definición de las estrategias metodológicas y el diseño de las actividades de aprendizaje; el lugar que se asigna a los saberes y experiencias previas de los sujetos; los recursos didácticos; la selección y organización de los saberes; la regulación de las interacciones en el espacio físico o virtual en el que se desarrolla la actividad formativa. Abarca también la estrategia de evaluación, con sus correspondientes técnicas e instrumentos y actividades.

La dimensión didáctica pone en relación los elementos que se acaban de mencionar con el rol del/la formador/a como agente, facilitador/a, guía, promotor de aprendizajes. Desde este rol, su práctica se orienta a la mejora de las capacidades individuales y organizacionales, a través de facilitar la conexión entre personas y de estas con una amplia gama de saberes, procesos y tecnologías. Así concebido, el desempeño de este rol se caracteriza por:

- promover, estimular y alentar el aprendizaje de los sujetos;



- facilitar tanto el trabajo individual como colectivo;
- ofrecer una variedad de recursos que se pueden combinar;
- permitir tanto la autogestión como el aprendizaje guiado;
- adaptarse a las necesidades y emergentes;
- estar atento a los cambios en la organización y en los procesos de trabajo;
- integrar contenidos, procesos y herramientas;
- utilizar y soportarse en la tecnología.

Para Lama García (2013), la formación despliega un proceso de transformación del sujeto consistente en una integración de lo nuevo al propio sistema de valores y capacidades. El aprendizaje, dice, no se produce como en la película *The Matrix* mediante una «carga» de información que inyecta en la mente de Neo no solo conocimientos, sino también destrezas y capacidades físicas. En la misma línea, Ernesto Gore (2020) advierte sobre los peligros de la «metáfora vacunatoria de la educación», según la cual, la persona «inoculada» dispondrá de lo aprendido durante cierto tiempo, después del cual deberá volver a «vacunarse». Esta metáfora se basa en cuatro supuestos erróneos:

- el aprendizaje es un hecho individual, no social;
- el individuo que aprende es pasivo; no necesita participar conectando, transformando, discutiendo;
- el conocimiento es una «sustancia inyectable» desde el exterior;
- el conocimiento es una posesión que no requiere acuerdos ni coordinar conductas para transformarse en acción.

Estos cuatro supuestos consideran que los saberes son un insumo y desconocen que, en la acción formativa, también son un producto.

A los efectos de deconstruir estos supuestos, Lama García (2013) propone superar algunos «pecados» de la capacitación.

*El pecado de la formación encajada.* Encajada en el tiempo y en el espacio; las aulas son cajas y las pantallas de ordenador son cajas figurada y literalmente. La formación laboral exige contacto con el entorno en que se debe aplicar lo aprendido. Sin embargo, la formación se ha empeñado en reproducir modelos escolares y académicos que centran la actividad de aprendizaje en las aulas y focalizan las acciones en el profesorado.

*El pecado del contenido.* El/la formador/a principiante tiene tendencia a repetir los modelos que le resultan conocidos. Los modelos docentes más conocidos son, sin duda, los académicos, los escolares, que se basaban principalmente en la transmisión de conocimientos. La definición de objetivos, las metodologías utilizadas y, sobre todo, los contenidos seleccionados obedecen a este modelo tradicional de trasvase de información de la cabeza del/la profesor/a a la de los sujetos. La formación así concebida tiene un importante sesgo hacia lo teórico, hacia la adquisición de conocimientos (la «metáfora vacunatoria» de Gore) y está fuertemente limitada en la adquisición de capacidades que impliquen la aplicación práctica.

*El pecado de la falta de evaluación.* La evaluación se concentra en abordar la satisfacción de los/las participantes con diferentes aspectos de la formación y desatiende el logro de aprendizajes. En todo caso, se aplican instrumentos convencionales de evaluación como pruebas de opción múltiple, cuestionarios, pruebas de desarrollo o monografías, que

solo permiten apreciar el manejo de la información, pero no permiten poner en evidencia el uso reflexivo y crítico de los saberes por los/las participantes en diferentes situaciones y contextos.

*El pecado del medio por el fin.* La formación *per se* no es necesariamente buena. La formación es buena en la medida en que consigue mejorar a la persona, el desempeño de su trabajo y los resultados de la organización donde lo presta. El fin es la mejora, el desarrollo y el crecimiento. Solo si se define y comparte la finalidad perseguida, puede conocerse si la formación alcanza dicho fin y, en consecuencia, es una formación eficaz.

Esta introducción a la dimensión didáctica de las prácticas de formación remite tanto a los aspectos institucionales como a la comprensión del proceso de aprendizaje y, por consiguiente, al planteo de algunas herramientas conceptuales sobre la enseñanza, que se entiende como constitutiva de las prácticas formativas.

La enseñanza es el proceso por el cual un sujeto individual o colectivo se propone promover, de manera sistemática y con herramientas teóricas y prácticas, los aprendizajes también individuales o colectivos de otros sujetos.

La enseñanza se planifica, momento en que se realiza el diseño de la propuesta, la que se lleva a la acción en la fase interactiva, con los márgenes de incertidumbre e imprevisibilidad que caracterizan a las prácticas de formación; es el momento en el que se realizan actividades, se producen intercambios, apropiación de saberes, fortalecimiento de capacidades.

Luego de esta introducción se abordan orientaciones para la construcción de los componentes del diseño que hacen a la dimensión didáctica:

- la formulación de los objetivos de aprendizaje;
- la selección y organización de los contenidos;
- las estrategias de enseñanza, las actividades de los/las participantes y los recursos didácticos;
- los enfoques y técnicas de evaluación.

### **3.4.3.1. La formulación de los objetivos de aprendizaje**

Los objetivos deben ser considerados desde distintos aspectos. Por un lado, la redacción; por otro lado, la perspectiva desde la cual deben estar redactados y, finalmente, la relación con el/los contenido/s con los cuales se pretende desarrollar una capacidad.

Los objetivos de aprendizaje refieren al para qué de la formación. Expresan la intencionalidad, los resultados que se espera que logren los/las participantes *dentro del espacio de formación*. A su vez, se vinculan con los contenidos, es decir, con los temas de la actividad formativa: el qué de la formación. Los objetivos deben incluir una acción (conducta) y un contenido. Además, deben estar expresados en términos de lo que podrán hacer los/las participantes (no desde la perspectiva del/la formador/a). En este sentido, no sería pertinente un objetivo que exprese, como, por ejemplo: «Brindar herramientas para la elaboración de un diseño de capacitación». Este propósito está redactado desde la perspectiva del/la formador/a, y no desde la del/la participante.

Conviene redactar los objetivos con un encabezamiento. Por ejemplo: Que los/las participantes *logren*: *Valorar* la importancia de la cultura de la farmacovigilancia.

Tres características importantes de los objetivos: deben ser *posibles*, *realistas* y *desafiantes*, es decir que le permitan al sujeto avanzar, realizar un esfuerzo, dar un paso más desde el lugar en el que se encuentra.

En síntesis, los objetivos expresan el para qué de la actividad formativa; se logran dentro de ese espacio y de ese tiempo, orientan la selección de los contenidos, facilitan la propuesta de actividades, proporcionan coherencia al desarrollo de la capacitación y orientan la evaluación.

A continuación, se presenta, a modo de ejemplo, una lista de objetivos extraídos de un diseño elaborado por un/a formador/a del sector público:

Que los/las participantes logren:

- Valorar la tecnología como herramienta mediadora entre el sujeto y el saber.
- Ejercitarse en la resolución de los casos modelos de registros presupuestarios y contables de gastos. Comprender los conceptos básicos de estadística, necesarios para el abordaje de los registros administrativos.
- Fortalecer la capacidad para interpretar los reclamos de los/las usuarios/as, a fin de actuar en consecuencia y poder brindar una respuesta adecuada.
- Reconocer la importancia de la farmacovigilancia en la detección, relevamiento, evaluación, comprensión, notificación, procesamiento y prevención de efectos adversos a medicamentos y otros problemas relacionados con los medicamentos.

### 3.4.3.2. La selección y organización de los contenidos

Los contenidos constituyen el *qué* de la formación, son los saberes que se recortan y seleccionan de un campo disciplinar a efectos de que sean enseñados y aprendidos. Están constituidos por conceptos, datos, informaciones, procedimientos, técnicas, operaciones, criterios, normas, disposiciones y valores que permitirán el desarrollo de capacidades relativas al saber, al saber hacer y al saber ser.

En la organización de la propuesta formativa del INAP se mencionan distintos tipos de saberes: *saber, saber hacer, saber qué hacer, saber interactuar, saber reflexionar*.

*Saber*: se refieren a un conjunto de saberes sobre la realidad social o natural que se hallan objetivados y organizados formalmente en sistemas de conceptos y teorías y se expresan en enunciados.

*Saber hacer*: se relacionan con la capacidad de intervenir. Constituidos por habilidades, destrezas, acciones que se vinculan con conceptos o enunciados, pero no quedan limitados a ellos y se expresan en actos.

*Saber qué hacer*: son saberes de situación. Se relacionan con la capacidad de tomar decisiones en situaciones y contextos específicos. Se expresan en la capacidad de dar significado a determinados indicios, interpretar la situación y decidir la realización de una acción entre un repertorio de acciones posibles y fundadas.

*Saber interactuar*: se refieren a las relaciones con los demás. Se conectan con la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de trabajar en equipo, de

comunicarse, etc. Se expresan a través de los vínculos que se establecen con los demás.

*Saber reflexionar*: son saberes que se relacionan con la capacidad de volver el pensamiento sobre determinados objetos, situaciones, hechos o fenómenos, creencias, etcétera, y considerarlos con detenimiento. Se expresan en las formas de actuar, comunicar, revisar acciones propias y considerar futuros posibles.

Esta clasificación de saberes facilita la selección y organización de los contenidos y la identificación del perfil de una actividad de capacitación, dado que en todos los campos disciplinares es posible identificar saberes para la acción o para la reflexión o para la toma de decisiones. El valor, entonces, de esta distinción está en superar una visión fragmentada del saber.

Spinosa (2009) expresa que los tres tipos de saberes (el saber, el saber hacer y el saber qué hacer) se hallan en estrecha relación y no es posible analizarlos por separado en la medida que, en el curso de la acción, están permanentemente referenciados los unos en los otros y agrega que todo saber hacer supone un concepto (implícito o explícito) y, de igual modo, los saberes de situación, tal como lo demuestran los desarrollos en didáctica y psicología del aprendizaje, no surgen independientemente del contenido sobre el cual se ejercen o aplican.

De acuerdo con lo que se ha venido planteando, la consideración de estos saberes en relación con los saberes disciplinares ofrece una alternativa potente para resolver el componente de los contenidos (los saberes que se recortan en el diseño de una propuesta).

Existen distintos tipos de contenidos. Es posible categorizarlos de la siguiente manera:

- información, conceptos, teorías;
- metodologías, procedimientos, técnicas, habilidades, competencias, prácticas complejas;
- actitudes o disposiciones.

Los tres tipos de contenidos se articulan con los tipos de saberes que organizan la propuesta formativa del INAP.

Los/las especialistas recomiendan trabajar con una tipología, porque permite, por un lado, calibrar los contenidos, es decir que se hayan incluido distintos tipos de saberes y cuidar que los contenidos conceptuales no prevalezcan sobre los demás; por otro lado, manejar una tipología orienta en la toma de decisiones respecto de las estrategias metodológicas y respecto de la evaluación.

En cuanto a la propuesta formativa del INAP, los tipos de saberes se articulan con los saberes propios de un campo disciplinar, lo que permite identificar el perfil de una actividad de capacitación y su orientación hacia la construcción de capacidades personales y estatales.

En el diseño, en relación con los contenidos, se realizan tres operaciones: *selección, secuenciación y organización*.

La selección alude al recorte que se hace de los temas propios de un campo disciplinar o de práctica y los saberes que se espera destacar (saber, saber hacer, saber reflexionar, saber interactuar, saber cómo



hacer). Es decidir qué se incluye y qué se deja afuera. Hay criterios para realizar esta operación: la adecuación al perfil del/la participante, la utilidad, la adecuación a las necesidades o requerimientos de la organización, la actualidad, entre otros.

La secuenciación refiere al orden que tendrán los contenidos; es decir, qué va primero y qué va después según determinados criterios: de lo general a lo particular, o viceversa; de lo conocido a lo desconocido, o viceversa; de lo abstracto y conceptual a lo más concreto y procedimental; de lo simple a lo complejo; criterios relacionados con el uso (enseñar primero lo que se va a usar antes).

La organización consiste en agrupar los contenidos. Podemos agrupar contenidos en *unidades temáticas*, en *bloques* o en *módulos*.

Las unidades temáticas agrupan temas. Los bloques agrupan dos o más unidades temáticas. Los módulos, por lo general, refieren a un soporte (puede ser un cuadernillo, un PDF) en el que se desarrollan temas y se ofrecen actividades. Asimismo, suelen denominarse módulos a materiales de enseñanza y aprendizaje completos, que integran una propuesta educativa y que un sujeto puede o no seguir en una secuencia previamente establecida. Por ejemplo, un curso de mantenimiento puede incluir un módulo de instalaciones eléctricas, otro de instalaciones sanitarias, otro de carpintería; los/las participantes pueden tomar todos los módulos o solo alguno/s, según sus necesidades e interés y elegir la secuencia en que los tomarán.

Cada agrupamiento de contenidos —unidad, bloque, módulo— debe llevar un título. Esta recomendación es importante porque anuncia y sintetiza el contenido de ese agrupamiento, presenta y anticipa aquello

de lo que trata. Desde el punto de vista de una lectura más pedagógica, facilita reconocer rápidamente la propuesta de contenidos y su secuencia.

Por ejemplo:

**Unidad 1:** El envejecimiento y las personas mayores desde el enfoque de derechos

- 1.1 Los derechos humanos.
- 1.2 Contribución de los derechos humanos en los asuntos de las personas mayores.
- 1.3 Relevancia y actualidad en el tema del envejecimiento.
- 1.4 Problemática del envejecimiento como un asunto de derechos humanos.
- 1.5 Cambio de paradigma sobre el envejecimiento.

A continuación, se ofrece un ejemplo de organización en bloques y unidades temáticas. Está tomado del curso Políticas Públicas y Presupuesto: Formulación, Ejecución y Control.

## **BLOQUE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**Unidad 1:** Formulación de políticas públicas

Formulación de políticas públicas por programas. Criterios de selección de las políticas públicas. Formulación y/o redacción.

**Unidad 2:** Seguimiento y ejecución de políticas públicas

Seguimiento y ejecución. Plazos. Beneficiarios.

## BLOQUE PRESUPUESTO

### **Unidad 3:** Presupuesto

Aspectos generales del presupuesto. Ámbito de aplicación de la Ley 24156. El ciclo presupuestario. Formulación. Discusión. Ejecución. Control.

### **Unidad 4:** Control

Control interno. Órganos y funciones. Control externo. Órganos y funciones.

### **Unidad 5:** Normativa

Leyes de Administración de los Recursos Públicos o de Solvencia Fiscal Ley 25152; de Responsabilidad Fiscal Ley 25917; del Sistema Nacional de Inversiones Públicas Ley 24354; Complementaria Permanente de Presupuesto Ley 11672; leyes de Presupuesto y normas sobre contrataciones.

### **Unidad 6:** Financiamiento

Fuentes de financiamiento: interno y externo. Instituciones financieras, nacionales y extranjeras. Legitimados. Procedimientos de solicitud.

### **3.4.3.3. Estrategias metodológicas, actividades de aprendizaje y recursos didácticos**

Las *estrategias metodológicas* constituyen uno de los aspectos críticos en la elaboración de un diseño, toda vez que llevan la intencionalidad de promover el aprendizaje en contextos específicos, articulando los distintos saberes y dimensiones de las prácticas del/la formador/a. La estrategia del/la formador/a revela su saber disciplinar y el de las distintas formas de hacerlo disponible, su saber acerca de la organización, el contexto sociohistórico, los sujetos de la formación y sus campos de

práctica. Revela también sus posicionamientos epistemológicos, sus valores, y la reflexión sobre sí mismo y sobre su práctica.

La estrategia metodológica consiste en un conjunto articulado de procedimientos, recursos y actividades que el/la formador/a emplea para promover los aprendizajes de los/las participantes (Sanjurjo, 2008). Así, combina técnicas y recursos; contextualiza la propuesta de acuerdo con los requerimientos de la institución, las características de los/las participantes, los recursos disponibles y los contenidos. Desde una mirada sistémica, la estrategia se destaca por su flexibilidad y carácter combinatorio, por las interrelaciones entre sus componentes y por su contextualización en un tiempo y en un espacio histórico, social y organizacional.

El *enfoque del aprendizaje invertido* resulta pertinente para el diseño de la estrategia en general y de las actividades en particular. Facilita su contextualización dado que, a través de diferentes recursos y herramientas, el sujeto indaga, estudia, se apropia de información que luego emplea en la resolución de actividades tanto en el aula física como en un aula virtual. Desde el enfoque del aprendizaje invertido, es posible instrumentar la construcción colaborativa del aprendizaje, toda vez que el/la formador/a genera un movimiento entre los espacios de aprendizaje colectivo y los espacios de aprendizaje individual.

El enfoque del aprendizaje invertido incorpora el uso de diferentes recursos, tales como videos, *podcasts*, periódicos, libros, artículos digitales, etcétera, todos cuidadosamente seleccionados y combinados. Los recursos también pueden ser elaborados por el/la formador/a. Bauer (2020) afirma que puede incluirse cualquier contenido en distintos formatos siempre que esa inclusión sea intencional y dirigida.

Tal como se mencionó más arriba, hoy el adulto se encuentra inmerso en un mundo digital que le permite acceder a los recursos en cualquier momento y a través de cualquier dispositivo.

Los *recursos y materiales didácticos* refieren al conjunto de elementos que el/la formador/a utiliza —o puede utilizar— como soporte, complemento o ayuda en sus prácticas. Pueden estar creados con una finalidad formativa, como, por ejemplo, un video elaborado para la formación en un oficio, o pueden ser tomados del mundo de la naturaleza y de la cultura para utilizarse con esa finalidad, como, por ejemplo, cuando se emplea un fragmento de una película comercial o una noticia de un medio periodístico para ilustrar o analizar un determinado marco conceptual. En línea con lo que sostiene Spiegel (2006), el recurso es, en buena medida, una construcción particular y subjetiva del/la formador/a, por la cual lo constituye en un componente de su estrategia. Según el autor, todo material puede convertirse en recurso didáctico siempre y cuando un/a docente o un/a formador/a lo utilicen porque le encuentran una ventaja diferencial o aporta soluciones a problemas de su diseño o le sirve para ampliar o abrir nuevos horizontes para los/las aprendices. Este criterio de ventaja diferencial también resulta válido para analizar los aportes y potencial de las tecnologías.

Las *técnicas* son procedimientos basados en conocimientos teórico-prácticos, organizados para implementar una acción (Sanjurjo, 2008). En la enseñanza, las técnicas se emplean en el marco de la estrategia del/la formador/a, como, por ejemplo, el *role-playing*, la resolución de problemas, la discusión de un caso, el torbellino de ideas.

Para seleccionar las técnicas y recursos, es útil aplicar criterios técnicos y experienciales. Los primeros tienen que ver con la coherencia de

las técnicas y recursos en relación con los objetivos, los contenidos, el tamaño de los grupos, los recursos disponibles. Los segundos se vinculan con la calidad de la experiencia que les proporcionan a los sujetos, como el grado de autonomía que promueven; la posibilidad de tomar decisiones y de realizar una actividad completa; si permiten explorar e indagar sobre ideas, problemas, procesos y actuar con objetos reales. La recomendación es tomar en cuenta especialmente la calidad de la experiencia que se ofrece al/la participante.

Entre la variedad de oportunidades, recursos y herramientas para la enseñanza y el aprendizaje aportados por las TIC, se encuentran la *gamificación* (o ludificación), que consiste en utilizar elementos de juego en contextos que no son de juego (Contreras Espinosa y Eguia, 2015).

Es preciso diferenciar entre videojuegos y videojuegos serios. Los primeros se diseñan con el objetivo de entretener a los/las usuarios/as, en tanto que los segundos se usan para educar, capacitar, formar, entrenar e informar, aprovechando sus características lúdicas y atractivas. Tienen intereses manifiestos en sus contenidos: políticos, económicos, psicológicos, sociales, formativos y se encuentran vinculados con algún aspecto de la realidad, lo que favorece la identificación del jugador con el entorno de juego. Lion y Perosi (2019) reconocen que son válidos para desarrollar capacidades para la resolución de problemas relevantes y significativos, el pensamiento estratégico y las habilidades sociales como compartir ideas, analizar información aportada por colegas, dar sentido colectivo a la acción y a la consecución de una meta<sup>7</sup>.

---

7 Encuentro oportuno compartir aquí esta potente frase: «...el juego del pensamiento, como todo juego, emancipa al sentido común de su dirección unilineal» (Sztajnszrajber, 2018).

Los videojuegos serios ofrecen un entorno seguro para el aprendizaje de acciones en situaciones de riesgo, como la intervención en un incendio.

En todas sus aplicaciones, los videojuegos siempre exigen la responsabilidad del/la formador/a como referente y prescriptor/a de acciones y como representante de la organización en el contexto de la formación.

Contreras Espinosa y Eguia (2015) identifican distintos componentes en la arquitectura del videojuego:

- actividad: elemento básico de la gamificación, representa una serie de acciones dentro de la lógica del aprendizaje;
- contexto: la organización influye en los tipos de videojuegos serios a emplear y la libertad del/la formador/a para tomar decisiones en cuanto a tecnologías a utilizar o actividades que se pueden enseñar a través de videojuegos;
- capacidades u habilidades a desarrollar;
- gestión y liderazgo por parte del/la formador/a.

Otro aporte de las TIC en relación con las nuevas formas de enseñar es el denominado *storytelling* o relato digital, que, a partir de un lenguaje hipermedial, facilita la presentación de ideas, la comunicación o transmisión de conocimientos, mediante un peculiar modo de organizar y presentar la información de carácter multiformato y apoyado en el uso de soportes tecnológicos y digitales de diversa índole (Villalustre Martínez y Del Molar Pérez, 2014). Se basa en combinar modos múltiples de tecnología, como fotografías, texto, música, narración de audio y clips

de video, para producir una historia interesante, emotiva y profunda (Maddalena y Pavón, 2014).

En el diseño de la narración, es necesario partir de un objetivo claramente identificado, potenciar ciertos valores (como solidaridad, honestidad, responsabilidad) e intensificar ciertas capacidades (como búsqueda de información, trabajo en equipo, visión crítica, decisiones consensuadas), recurriendo a una historia no ambigua que pueda ser comprendida por los/las participantes de la actividad de capacitación.

Al diseñar una narración digital se recomienda (Covadonga de la Iglesia, 2017):

- incluir aplicaciones multimedia y recursos digitales que faciliten el acceso y la gestión a la información;
- centrar la historia en personajes de la vida real;
- hacer que la narración sea creíble;
- atrapar la atención;
- suscitar emociones;
- no decir, mostrar;
- aportar significado.

Las *actividades de aprendizaje* son las tareas y acciones que realiza el/la participante promovidas por la estrategia del/la formador/a que lo llevarán a apropiarse de los contenidos y a desarrollar capacidades en el marco de construir su propia experiencia.



A través del diseño de actividades se anticipa la secuencia de actos, procesos y relaciones de comunicación entre el/la participante, el contenido y el/la formador/a, así como los contextos de realización (Marcelo García *et al.*, 2014).

Diseñar actividades requiere, por un lado, un saber profundo del contenido seleccionado y, por otro, una reflexión cuidadosa de cómo enseñarlo. En el espacio y el tiempo de la formación, los/las participantes están fuera de sus entornos laborales específicos, lo cual exige la recreación o reconstrucción de esos ámbitos. De esto se trata la contextualización de las propuestas: de reconstruir y proponer el análisis, la práctica y la reflexión sobre las situaciones en las que se usan los saberes. Uno de los desafíos más importantes en el campo de la educación radica en cómo promover que lo aprendido en un determinado contexto sea recuperado y utilizado en otros contextos de manera válida y oportuna y, como se mencionó más arriba, dar significado a las conexiones entre las experiencias, datos e informaciones obtenidas en diferentes espacios y a través de distintos recursos.

En el ámbito de la capacitación laboral, una actividad de aprendizaje tiene que estar centrada en el contexto de la organización y de las prácticas laborales de los sujetos, a la vez que orientada a las capacidades personales y estatales que se espera promover.

Cuando se diseña una actividad de aprendizaje, es preciso considerar los siguientes componentes:

- objetivos;
- contenidos de aprendizaje;

- capacidades a desarrollar;
- consignas;
- contexto de realización de la actividad (en campo, en aula, en el domicilio del/la estudiante);
- recursos necesarios para realizar la actividad (textos, materiales de consulta, herramientas físicas o conceptuales, sitios web, etc.);
- indicación de tiempos de realización;
- roles de estudiantes y profesores/as;
- descripción del producto a presentar;
- criterios de evaluación de ese producto;
- solicitud de una reflexión personal sobre el proceso de producción y de aprendizaje llevado por el/la participante durante el proceso de realización de la actividad.

Hay diferentes maneras de clasificar las actividades; aquí se propone una clasificación basada en una secuencia de enseñanza y de aprendizaje:

- actividades introductorias: son las que preparan al sujeto para el acercamiento al nuevo objeto de aprendizaje;
- actividades de desarrollo: son las que permiten a los/las aprendices apropiarse de los nuevos saberes y desarrollar/fortalecer capacidades; es deseable que incluyan la realización de prácticas;
- actividades de integración: son las que posibilitan que los sujetos puedan integrar saberes y capacidades en la elaboración de un producto, en la resolución de un problema, en la resolución de una ejercitación compleja, etc. Por lo general, las actividades de integración son objeto de evaluación de producto.

La clasificación propuesta está concebida desde el criterio de secuencia didáctica, teniendo en cuenta la evolución a partir de las experiencias y saberes previos de los sujetos hacia elaboraciones y producciones más complejas e integradoras. Se trata de generar propuestas que proporcionen experiencias enriquecedoras que empleen la reflexión, el diálogo y la perspectiva del aprendizaje situado.

En cuanto al trabajo grupal, sea en entornos presenciales o virtuales, existe un amplio consenso sobre su valor formativo. Hay dos cuestiones a tener en cuenta en relación con el trabajo grupal en la formación. Por un lado, el reconocimiento del trabajo con otros/as está presente a lo largo de la historia de la humanidad: «¡El trabajo del mundo se ha hecho en grupo!» (Perkins, 1995, p. 135). Por otro, la confianza en los/las aprendices, a la que Bauer (2020) insta a fortalecer cuando expresa: «Empecemos a confiar en ellos y en su deseo por aprender». Lo demás es cuestión de buscar, seleccionar y probar técnicas que promuevan el trabajo grupal tanto en la presencialidad como en la virtualidad<sup>8</sup>.

A continuación, se comparte un ejemplo del diseño de actividades con una secuencia de actividades introductorias, de desarrollo y de integración, adaptada de un curso de estadística aplicable a las prácticas laborales cotidianas.

1. Identifiquen en sus tareas laborales las situaciones o hechos en los que podrían aplicarse herramientas de estadística. (Actividad introductoria)

---

<sup>8</sup> Para un planteo general sobre el tema de los trabajos en grupos como estrategia de enseñanza, véase Camilloni 2010.

2. Accedan a la información relacionada con las aplicaciones de herramientas estadísticas que se ofrecen en los documentos de la unidad 1 (textos y video indicados en el programa del curso). (Actividad de desarrollo)
3. Elaboren un esquema de las ideas principales de los materiales consultados y de las relaciones que establecen con las respuestas al punto 1 de esta actividad. (Actividad de desarrollo)
4. Intercambien con otros/as participantes las elaboraciones correspondientes a los puntos 1 y 3, y luego elaboren una síntesis de los intercambios a través de un texto breve, de una imagen, de un esquema. (Actividad de desarrollo)
5. Diseñen en forma individual o grupal la aplicación de una herramienta estadística a una de sus tareas habituales. (Actividad de integración)

La actividad anterior puede realizarse en modalidad presencial, virtual o semipresencial (hibridación de presencial y virtual). En el caso de que se realice con herramientas de la virtualidad, los materiales pueden estar accesibles a través de un entorno virtual de aprendizaje, los intercambios pueden realizarse en foros y las producciones grupales pueden integrarse en un foro o en otras herramientas de la web como Padlet<sup>9</sup>.

Finalmente, algunas recomendaciones para el diseño de actividades de aprendizaje en cualquier entorno:

- Pensar las actividades como tatuajes, es decir, que dejen huella a partir de promover experiencias fuertes, en las que se entramen

---

<sup>9</sup> Padlet es una plataforma digital que permite crear murales colaborativos que incluyan recursos multimedia como videos, audios, fotos, documentos. Para mayor información: <https://bit.ly/ZZd9HA4>

subjetividad, saber, emoción, reconstrucción de la experiencia (Lion, 2020).

- Construir la actividad haciendo intervenir diferentes voces y empleando múltiples soportes (imágenes, narrativas, infografías, textos, etc.) (Lion, 2020).
- Incorporar elementos que hagan a la contextualización de la actividad (espacios, tiempos, tareas, etc.).
- Promover la participación y el intercambio, la reflexión y el debate.
- Estimular la producción individual y colaborativa.
- Promover que las producciones se compartan en diferentes espacios.
- Utilizar las herramientas de los PLE de los/las participantes como recursos para la realización de las actividades que permitan acceder a información, hacer, reflexionar haciendo y compartir.
- Diseñar las actividades para que los espacios de encuentro (presenciales, sincrónicos o asincrónicos) se utilicen para la reflexión compartida, el análisis, la reconceptualización, el establecimiento de conexiones potentes y la búsqueda de soluciones.
- Diseñar las actividades previendo tiempos realistas para su realización.

#### **3.4.3.4. Modalidad**

La modalidad hace referencia al espacio y el tiempo en que se produce la interfaz pedagógica; es decir, el encuentro entre los/las participantes y el/la formador/a. Las actividades de capacitación pueden desarrollarse bajo las siguientes modalidades: presencial, semipresencial o híbrida, virtual tutorada, virtual autogestionada, virtual sincrónica.

*Presencial:* Las actividades de capacitación tienen una cantidad de encuentros presenciales y los/las participantes realizan todas las actividades de aprendizaje en el transcurso de esos encuentros.

*Semipresencial o híbrida:* Entreteje componentes de la modalidad presencial con el aprendizaje en línea. Se combinan encuentros presenciales con materiales disponibles en un entorno virtual de aprendizaje, en el que también se realizan distinto tipo de actividades. Lo importante en esta modalidad es la convergencia, fusión, integración de componentes de una y otra modalidad (Asinsten *et al.*, 2012) y no la yuxtaposición o sumatoria de esos elementos.

*Virtual:* No hay encuentros presenciales. Esta modalidad utiliza plataformas educativas o sistemas de gestión de aprendizajes donde se desarrollan propuestas educativas en línea, organizadoras de acciones pedagógicas, en las que se organizan clases, se asignan calificaciones, se ofrecen contenidos y, lo más importante, el/la formador/a puede incluir enlaces a otros sitios y herramientas sociales, y los/las estudiantes, realizar variedad de actividades (Coicaud, 2020).

En un entorno virtual de aprendizaje, deberían poder incluirse y articularse los siguientes elementos:

- materiales de lectura obligatoria y optativa;
- materiales multimedia;
- herramientas de comunicación: noticias y correo del aula;
- espacios para la realización y presentación de actividades;
- sitios de internet.

Actualmente, las TIC permiten la realización de los llamados *encuentros virtuales sincrónicos* que se instrumentan mediante determinadas plataformas que ofrecen herramientas para la transmisión en vivo, intercambios a través de chat y trabajos en pequeños grupos separados que vuelven a reunirse en el espacio general para presentar los resultados. Las organizaciones suelen tener un canal en YouTube en el que graban y dejan abierto el acceso en otros momentos para quienes no hayan podido acceder al encuentro sincrónico y para quienes deseen volver a verlo.

#### **3.4.3.5. Evaluación de los aprendizajes**

Davini (2008, p. 215) sostiene que «La evaluación implica una valoración integral e integrada de la variedad y la riqueza de aprendizajes propuestos por la enseñanza. Se desarrolla en un proceso continuo, cumple con diversas funciones y brinda un abanico de informaciones». Esta definición introduce dimensiones constitutivas de la evaluación de los aprendizajes: proceso continuo, valoración, integralidad, acercamiento entre aprendizaje y enseñanza, diversidad de funciones y de informaciones que provee.

En tanto proceso continuo, supera la extendida tradición de que la evaluación es una instancia que se aplica, por lo general, al finalizar una actividad formativa, desconociendo *el lugar que mejor le cabe: un paso más en la construcción del conocimiento* (Maggio, 2018, p. 96). La integralidad apunta a una valoración de conjunto, de la totalidad, comprensiva de la variedad y diversidad de aprendizajes previstos en la propuesta formativa. Variedad de funciones y de informaciones refiere a que la evaluación informa sobre los logros, las debilidades o aspectos a superar, sobre los procesos cognitivos y afectivos involucrados.

En el campo de la evaluación de los aprendizajes se reconocen dos enfoques: el tradicional y el alternativo, cuyas características se muestran en el siguiente cuadro.

**Cuadro 1. Características del enfoque de evaluación tradicional y del enfoque alternativo de la evaluación**

ENFOQUE DE EVALUACIÓN TRADICIONAL	ENFOQUE DE EVALUACIÓN ALTERNATIVA
Utiliza pruebas de elección múltiple, de apareamiento, pruebas de clase.	Utiliza experimentos de los/las aprendices, debates, portafolios, proyectos, productos de los/las aprendices.
Hace un juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.	Hace un juicio evaluativo basado en la observación, la subjetividad y el juicio profesional.
Focaliza la evaluación fundamentalmente sobre la puntuación del/la aprendiz en comparación con las de otros/as aprendices.	Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre los/las aprendices, a la luz de sus aprendizajes.
Permite al/la evaluador/a presentar el conocimiento del/la aprendiz mediante una puntuación.	Habilita al/la evaluador/a a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo.
Tiende a ser generalizable.	Tiende a ser idiosincrásica.
Coloca la evaluación bajo la decisión del/la profesor/a o de otra fuerza externa.	Permite a los/las estudiantes participar en su propia evaluación.



## Técnicas del enfoque tradicional

Técnicas	Tipos
Exámenes convencionales	Orales. Escritos. Prácticos.
Pruebas objetivas	De respuesta breve y de completamiento.  De selección de alternativas. Alternativas binarias, alternativas múltiples, de emparejamiento, de ordenamiento.
Observación	Asistemática o casual: anecdóticos, relatos, informes, diarios.  Sistemática: listas de control, escalas de control, escalas de valoración.
Escalas	De actitudes. De producción.
Entrevistas	Estructurada. Semiestructurada. Libre.

## Técnicas del enfoque alternativo

Portafolios.  
Prácticas reales.  
Desarrollo de proyectos.  
Investigaciones de campo.  
Experimentos.  
Diseños de organización.  
Diarios de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

En capacitación laboral, se recomienda incluir técnicas del enfoque alternativo que hacen foco en el saber actuado o ejecutivo que evidencian el logro de diferentes capacidades a través de producciones de diversa complejidad, y dejar las técnicas del enfoque tradicional para los casos en que sea necesario comprobar el saber, el conocimiento de determinados datos, hechos, características de un objeto o fenómeno. También se emplean estas técnicas en los entornos virtuales de aprendizaje para conocer los recorridos de los/las participantes en un curso y ofrecer propuestas de aprendizaje adaptativo<sup>10</sup>.

Como proceso que aporta a la construcción del conocimiento, la evaluación puede ser vista como un continuo con tres instancias: *evaluación inicial* (comúnmente conocida como diagnóstica), *evaluación de proceso* (también conocida como evaluación formativa) y *evaluación de producto* (también denominada evaluación integradora, recapituladora o sumativa). La primera, como su nombre lo indica, se asocia a los comienzos de la actividad formativa y permite conocer, entre otras cuestiones, los saberes y experiencias previas de los/las participantes, sus intereses y sus expectativas. La segunda evalúa las actividades y producciones que realizan los/las participantes durante el desarrollo del curso, mientras que la tercera se vincula con producciones más complejas como la elaboración de un producto, la resolución de un problema o a la realización de una práctica final, en las que se integran contenidos y capacidades definidas en el diseño.

Para evaluar, es preciso aplicar criterios, que son características, factores que se espera observar en un producto o en una práctica concreta para

---

<sup>10</sup> El aprendizaje adaptativo utiliza los algoritmos informáticos generados en espacios virtuales de aprendizaje, a partir de los cuales, el docente puede organizar la interacción y ofrecer recursos personalizados y actividades de aprendizaje personalizados. Para un abordaje más amplio del aprendizaje adaptivo y sus aplicaciones en entorno Moodle, véase Lerís López *et al.* (2015).

considerar que reúne los requisitos necesarios para ser aprobado. Es recomendable ponderar los criterios en términos de porcentajes.

A continuación, se ofrecen ejemplos de productos a evaluar con los correspondientes criterios y su ponderación.

**Cuadro 2. Ejemplos de productos a evaluar, criterios y ponderación**

Producto a evaluar	Criterios	Ponderación
<b>Informe</b>	Pertinencia del tema.	30 %
	Coherencia interna.	20 %
	Argumentación.	40 %
	Aspectos formales.	10 %
<b>Resolución de un problema</b>	Identificación del problema.	20 %
	Contextualización de la situación que origina el problema.	10 %
	Aplicación de los contenidos pertinentes al análisis del problema.	30 %
	Presentación de alternativas.	20 %
	Justificación de la/s alternativas/s seleccionada/s.	20 %
<b>Propuesta de mejora para el puesto de trabajo</b>	Justificación de la propuesta.	20 %
	Descripción del contexto de aplicación de la propuesta.	20 %
	Aplicación de los contenidos pertinentes a la elaboración de la propuesta.	30 %
	Análisis de viabilidad de la propuesta.	20 %
	Análisis de la propia implicación en la implementación de la propuesta.	10 %

Fuente: Elaboración propia.

Los/las participantes tienen que haber experimentado las técnicas y prácticas de evaluación que se utilicen; es decir, tienen que estar familiarizados con ellas. Por ejemplo, si la evaluación de producto consiste en el análisis de un caso, la estrategia metodológica tiene que haber incluido esta técnica en algún momento del recorrido formativo. Asimismo, las técnicas e instrumentos y los criterios de evaluación deben ser públicos; esto significa que deben ser conocidos por los/las participantes. La vía más frecuente para dar a conocer esta información es el diseño de la actividad de capacitación. En la modalidad virtual, puede ser comunicada a través de las plataformas virtuales; en la modalidad presencial, puede ser entregada en documentos impresos o enviada en soporte digital mediante correo electrónico.

Cuando se diseña la estrategia de evaluación de los aprendizajes es importante considerar el objeto de la evaluación (qué se está evaluando) y adoptar un enfoque holístico que permita valorar diversidad de procesos y logros. Vázquez Mazzini (1997) recomienda diseñar el proceso de evaluación superando lo que denomina «la ventana lingüística» (lo que las personas dicen o escriben que saben) y teniendo en cuenta:

- la contextualización de las actividades y productos solicitados, atendiendo a la similitud entre las condiciones de aprendizaje/evaluación y las condiciones de trabajo posteriores;
- la adecuación entre el tipo de aprendizaje a evaluar y el modo de evaluarlo;
- la continuidad de la evaluación, ligando, en la medida de lo posible, la actividad formativa con otras acciones que promuevan el uso posterior de los saberes en el puesto de trabajo.

La evaluación debe ser encarada como un proceso de facilitación de la transferencia, recreando de la manera más fiel posible las situaciones en las que se activarán saberes y capacidades y habilitando momentos para la reflexión, para encontrar los puentes entre el contexto de aprendizaje y el contexto de uso.

Concebir la evaluación desde el enfoque de la complejidad permite tener una mirada panorámica, poliocular, que posibilite romper con la linealidad y el reduccionismo, abarcando la complejidad del proceso de evaluación. Finalmente, las formas de comprender y practicar la evaluación dependen de la concepción ideológica, epistemológica y del posicionamiento ético del/la formador/a (Boggino y Barés, 2016).

#### **3.4.3.6. Evaluación de resultados**

Es frecuente encontrar en la bibliografía y estudios del campo de la capacitación una fuerte preocupación por la evaluación de impacto, entendida como la evaluación de la aplicación en el lugar de trabajo de lo que se aprendió durante la actividad formativa.

En este trabajo, en lugar de impacto, se propone pensar en los efectos o resultados esperados de la capacitación, considerando que las actividades de capacitación formal no son los espacios laborales de los/las participantes. En el mejor de los casos, son una reconstrucción simbólica o material de esos espacios y el contexto y los procesos que ocurren en unos y otros son diferentes. Por eso, la insistencia en que, en la elaboración del diseño, se preste especial atención a la contextualización de la propuesta y al diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación. Acompañando estos componentes de la dimensión didáctica del diseño, se encuentran los organizacionales, que, como se ha visto más arriba, se expresan

especialmente en la fundamentación y en la contribución esperada. De acuerdo con esta necesaria articulación entre los componentes didácticos y organizacionales y en la perspectiva de que el conocimiento se construye en la acción, se ofrecen algunas propuestas para la acción:

- Fortalecer la construcción de la legitimidad de la capacitación y referenciarla en la fundamentación y en la contribución esperada. El Estado nacional cuenta con instrumentos que favorecen la construcción de esta legitimidad (la Carta Iberoamericana de la Función Pública (2013), las normas que regulan el empleo público, la guía metodológica para elaborar planes de capacitación).
- Incluir enfoques de aprendizaje que den cuenta de la complejidad y multicausalidad de los procesos involucrados en el uso de los aprendizajes en contextos distintos de los de su construcción.
- Abordar la evaluación de los resultados o efectos de la capacitación desde una perspectiva sistémica y compleja considerando integralmente el diseño, la implementación de la acción formativa (contexto de aprendizaje), los puentes entre el contexto de aprendizaje y el contexto de uso, y los sujetos de la formación.
- Explicitar los marcos teóricos, epistemológicos y los valores en los que se sustenta la evaluación.
- Planificar las acciones de evaluación de resultados en tiempos realistas, integrando diversidad de actores y utilizando pluralidad de enfoques, dispositivos, métodos y técnicas que permitan recoger los aportes de diferentes voces y realizar una interpretación inteligente de la información obtenida.
- Considerar la evaluación como un proceso continuo que colabora en la mejora de las acciones de capacitación y en la construcción del conocimiento de la organización.

## Reflexiones finales

En este trabajo se ha presentado una propuesta para diseñar actividades de capacitación orientada a la construcción de capacidades en las personas y en las organizaciones estatales, contextualizada en los grandes cambios tecnológicos que se están produciendo aceleradamente en las distintas esferas de actividad humana.

Los nuevos escenarios de la pospandemia requieren capacidades institucionales y personales que permitan actuar rápida, creativa, colaborativa y eficazmente ante situaciones previstas y ante otras inéditas.

El enfoque de la complejidad atraviesa el trabajo haciendo énfasis en la importancia de los contextos, las organizaciones como productoras de saberes, las prácticas reflexivas y el conocimiento como insumo y como producto de la formación.

En particular, la formación y el/la formador/a son mirados con la lente de esa complejidad, al igual que el diseño es visto en una dinámica que lo integra y lo tensiona como proceso y como producto, en la cual los componentes son más que la mera suma de las partes y se constituyen en una totalidad con múltiples y cruzadas interrelaciones.

La propuesta sostiene la articulación entre la teoría y la práctica, desde el convencimiento de que la racionalidad técnica por sí sola no es viable como camino para solucionar los problemas y situaciones cada vez más complejas que se presentan a las organizaciones públicas y a sus trabajadores/as.

Una teoría, dice Edgar Morin (2011), solo adquiere vida en la plena actividad del sujeto. El diseño como proceso y como producto es eso: una continuidad espiralada entre las teorías desde las que se formula y la actividad del sujeto que lo construye y lo pone en acción.

La elaboración de este trabajo se ha sostenido en la indisolubilidad de conocimiento y acción, del pensar, el sentir, el hacer, y en la valoración de lo humano que es constitutiva de la formación. Barbier (1999) reconoce tres procesos de acompañamiento de una práctica: representacionales, que refieren a la idea, la imagen, el plan de acción; operatorios, que refieren al hacer propiamente dicho, a los procedimientos y acciones que conducen esa práctica; y afectivos, que se refieren a las sensaciones, temores, sentimientos que acompañan la realización de esa práctica.

En este trabajo, el proceso operatorio ha sido su construcción; los procesos afectivos, las emociones y los sentimientos y la propia implicación en el abordaje de los temas; la representación: una propuesta para la construcción del talento renacentista en las organizaciones públicas y del sentido de la oportunidad en que cada uno sienta que, en el universo de la tecnología, le llegó el momento de desconectar el sistema.



## Referencias bibliográficas

- Alen, B. (2008). «El adulto como sujeto de aprendizaje». Tres de Febrero: CAPACYT, Área de Elaboración de Materiales.
- Asinsten, G. et al. (2012). *Construyendo la clase virtual*. Buenos Aires: Noveduc.
- Barbier, J.-M. y Galatanu, O. (2004). «Saberes, capacidades, competencias». Recuperado de <https://bit.ly/2LxFKY1> [Fecha de consulta: 2/1/2021].
- Barbier, J.-M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: coed. Facultad de Filosofía y Letras, UBA-Novedades Educativas.
- Bauer, K. (2020). «Aprendizaje invertido. Una opción para todos». Monterrey: Tecnológico de Monterrey – Observatorio de Innovación Educativa. Recuperado de <https://bit.ly/369ChX9> [Fecha de consulta: 5/12/2020].
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires: coed. Facultad de Filosofía y Letras, UBA-Novedades Educativas.
- Bertranou, J. (2015). «Capacidad estatal: Revisión del concepto y algunos ejes de análisis y debate». *Revista Estado y Políticas Públicas* 4, pp. 37-59. Recuperado de <https://bit.ly/35mB3HH> [Fecha de consulta: 2/1/2021].
- Boggino, N. y Barés, E. (2016). *Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Burbules, N. (2014). «El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos». *Revista Entramados. Educación y Sociedad* 1, 1, pp. 131-135.
- Camilloni, A. (2013). «La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario». En Gustavo Menéndez et al., *Integración, docencia y extensión 2: otra forma de enseñar y de aprender*, pp. 11-21. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf\\_1172.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf_1172.pdf) [Fecha de consulta: 20/1/2021].
- Camilloni, A. (2010). «La evaluación de los trabajos elaborados en grupo», pp. 151-176. En Rebeca Anijovich (comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/314263884\\_Entornos\\_Personales\\_deAprendizaje\\_claves\\_para\\_el\\_ecosistema\\_educativo\\_en\\_red](https://www.researchgate.net/publication/314263884_Entornos_Personales_deAprendizaje_claves_para_el_ecosistema_educativo_en_red) [Fecha de consulta: 20/1/2021].
- CLAD (2020). Carta Iberoamericana de Innovación en la Gestión Pública. Aprobada por la XIX Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de la Administración Pública y Reforma del Estado. Andorra, 8 de octubre.
- CLAD (2003). Carta Iberoamericana de la Función Pública. Adoptada por la XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. «Declaración de Santa Cruz de la Sierra», Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 14 y 15 de noviembre de 2003. Recuperado de <https://clad.org/wp-content/uploads/2020/10/9-Carta-Iberoamericana-de-la-función-pública-CLAD.pdf> [Fecha de consulta: 2/1/2021].
- Casullo, M. E. (2020). «Las capacidades estatales como contrato intergeneracional». *CUINAP*, 29. Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública. Recuperado de <https://bit.ly/3qbEOYY> [Fecha de consulta: 15/1/2021].
- Cifuentes Gil, R. (2014). *Formulación de proyectos pedagógicos para mejorar la enseñanza universitaria*. Buenos Aires: Noveduc.
- Coicaud, S. (2020). *Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial*. Buenos Aires: Noveduc.
- Contreras Espinosa, R. y Eguia, J. L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/3czCo1Z> [Fecha de consulta: 20/1/2021].
- Coronado, M. (2013). *Competencias docentes: Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Covadonga de la Iglesia, M. (2017). «*Storytelling* para economistas, como estrategia para adquirir competencias sociales en el aula». *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 74, pp. 23-54, OEI/CAEU. Recuperado de <https://bit.ly/36tHiKe> [Fecha de consulta: 20/1/2021].

- Crisconio, M. y Solano, M. (2020). «Capacidades estatales y competencias laborales para una nueva normalidad: apuntes para un debate preliminar». En Diego Pando (comp.), *La Administración Pública en tiempos disruptivos*, pp. 139-145. Buenos Aires: Asociación Argentina de Estudios en Administración Pública. Recuperado de <https://bit.ly/2XsTgPw> [Fecha de consulta: 2/1/2021].
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Estevez, A. (2020). Prólogo. En Oscar Oszlak, *El Estado en la era exponencial*. Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública. Recuperado de <https://bit.ly/2XtoaXX> [Fecha de consulta: 15/1/2020].
- Fierro, C. et al. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Gore, E. (2020). «Compilación de artículos y reflexiones sobre el aprendizaje organizacional». *CUINAP*, 16. Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública. Recuperado de <https://bit.ly/2MhMha2> [Fecha de consulta: 2/1/2021].
- Gore, E. (2001). *La capacitación laboral y la construcción del conocimiento en las organizaciones, la generación de capacidades colectivas a la luz de un análisis de casos*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas. Recuperado de <https://bit.ly/3i3xPhe> [Fecha de consulta: 2/1/2021].
- Gros, B. (2015). «La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes», *E K S*, vol. 16, N.º 1.
- Jennings, Ch. (2012). «Trabajar de manera más inteligente utilizando el aprendizaje informal y el marco 70:20:10». En Joaquín Gairín Sallán (ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer/Educación.
- Lama García, F. (2013). «Reseteando la formación. Viejas ideas nuevas miradas». Intervención en Expolearning 2013. Recuperado de <https://bit.ly/2YXeDZV> [Fecha de consulta: 20/1/2021].
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lerís López, D. et al. (2015). «Aprendizaje adaptativo en Moodle: tres casos prácticos». *Education in the Knowledge Society*, vol. 16, núm. 4, pp. 138-157. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://bit.ly/3a3J3jp> [Fecha de consulta: 10/1/2021].

- Lion, C. (2020). «Los desafíos de aprender en un mundo algorítmico». En Carina Lion, (comp.). *Aprendizaje y tecnologías*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lion, C. y Perosi, V. (comps). (2019). *Didácticas lúdicas con videojuegos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Maddalena, T. y Sevilla Pavón, A. «El relato digital como propuesta pedagógica en la formación continua de profesores». *Revista Iberoamericana de Educación* 65, pp. 149-160. Recuperado de <https://bit.ly/3ctfWHO> [Fecha de consulta: 20/01/2021].
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo García, C. et al. (2014). «Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos?». *Revista de Educación*, 363, pp. 334-359. Recuperado de <https://bit.ly/3rkDy5Q> [Fecha de consulta: 2/1/2021].
- Marsick, V. (2012). «¿Cómo pueden las organizaciones facilitar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo?», pp. 74-93. En Joaquín Gairín Sallán (ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer/Educación.
- Marsick, V. (1991). «El aprendizaje en el puesto de trabajo: el caso de la reflexividad y de la reflexividad crítica». *Revista de Educación*, 294, pp. 141-154. Recuperado de <https://bit.ly/2LKbcm4> [Fecha de consulta: 2/1/2021].
- Martínez Marín, J. et al. (2017). «Formación y aprendizaje en la Administración Pública: El modelo 70/20/10». *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, 13 zk./2017, pp. 44-57.
- Mas García, X. (2017). *El Tejido de Weiser. Claves, evolución y tendencias de la educación digital*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ministerio de Educación, Instituto de Tecnologías Educativas. (s/f). «Fundamentos de la educación de personas adultas. Módulo 1: Bases psicológicas. Teorías sobre el aprendizaje». Madrid.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Oszlak, O. (2020). *El Estado en la era exponencial*. Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública. Recuperado de <https://bit.ly/2XtoaXX> [Fecha de consulta: 23/2/2021].

- Oszlak, O. (s/f). «Políticas públicas y capacidades estatales». Recuperado de <https://bit.ly/3bjeebE> [Fecha de consulta: 2/1/2021].
- Paín, A. (1996). *Capacitación laboral*. Buenos Aires: coed. Facultad de Filosofía y Letras UBA-Novedades Educativas.
- Paín, A. (1992). *Educación informal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española (DLE)* 23.<sup>a</sup> ed. Recuperado de <https://dle.rae.es/> [Fecha de consulta: 2/3/2021].
- Rodríguez, J. R. (2012). «Capacidad estatal en gobiernos subnacionales del Cono Sur. Una aproximación a su medición en el nivel organizacional». Recuperado de <https://bit.ly/2K0iGkl> [Fecha de consulta: 5/1/2021].
- Sanjurjo, L. (2008). «Aclaremos: ¿técnicas?, ¿procedimientos?, ¿estrategias?, ¿recursos? Comprender qué hace el profesor en el aula», pp. 101-103. En Liliana Sanjurjo y Felipe Trujillo Alonso, *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario: Homo Sapiens.
- Spiegel, A. (2006). *Planificando clases interesantes*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Spinosa, M. (2009). «Los saberes y el trabajo. Ensayo sobre una articulación posible». Seminario de Planeamiento y Gestión del Sistema Educativo. La Plata: Universidad Pedagógica Provincial. Recuperado de <https://bit.ly/360jXOP> [Fecha de consulta: 30/6/2020].
- Sztajnszrajber, D. (2018). *Filosofía en 11 frases*. Buenos Aires: Planeta.
- UNESCO (2015). Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de *adultos*. Aprobada por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Publicada en Francia. Recuperado de <https://bit.ly/2MYVNir> [Fecha de consulta: 20/1/2021].
- Vázquez Mazzini, M. (1997). «¿Indicadores de qué? Reflexiones sobre la evaluación de programas de capacitación laboral». Trabajo presentado para la acreditación del Harvard Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Villalustre Martínez, L. y Del Moral Pérez, M. E. (2014). «*Digital storytelling*: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros». *Revista Complutense de Educación*, Vol. 25, Núm. 1, pp. 115-132. Recuperado de <https://bit.ly/3j7o1DE> [Fecha de consulta: 20/1/2021].

## **CUINAP | Argentina, Cuadernos del INAP**

Año 2 - N.º 62 - 2021

### **Instituto Nacional de la Administración Pública**

Av. Roque Sáenz Peña 511, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

C. P.: C1035AAA - Tel.: 4343-9001

Correo electrónico: [cuinap@jefatura.gob.ar](mailto:cuinap@jefatura.gob.ar)

**ISSN 2683-9644**

### **Editor responsable**

Mauro Solano

### **Edición y corrección**

Patricia Iacovone

### **Arte de tapa**

Roxana Pierri

Federico Cannone

### **Infografía**

Federico Cannone

### **Diseño y diagramación**

Roxana Pierri

Las ideas y planteamientos contenidos en la presente edición son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la posición oficial del INAP.

INAP no asume responsabilidad por la continuidad o exactitud de los URL de páginas web externas o de terceros referidas en esta publicación y no garantiza que el contenido de esas páginas web sea, o continúe siendo, exacta o apropiada.

Los Cuadernos del INAP y su contenido se brindan bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 2.5 Argentina. Es posible copiar, comunicar y distribuir públicamente su contenido siempre que se cite a los autores individuales y el nombre de esta publicación, así como la institución editorial.

El contenido de los Cuadernos del INAP no puede utilizarse con fines comerciales.

Esta publicación se encuentra disponible en forma libre y gratuita en: [publicaciones.inap.gob.ar](http://publicaciones.inap.gob.ar)

Marzo 2021



Secretaría de  
Gestión y Empleo Público



Jefatura de  
Gabinete de Ministros  
**Argentina**