

Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Ciencias Económicas  
Escuela de Negocios y Administración Pública

---

**MAESTRÍA EN RECURSOS HUMANOS**

---

TRABAJO FINAL DE MAESTRÍA

---

El perfil del puesto y la capacitación docente para los cursos virtuales de grado en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires en la actualidad

The job profile and teacher training for virtual degree courses at the Facultad de Ciencias Económicas of the Universidad de Buenos Aires today

---

AUTOR: ANDRÉS GERMÁN PÉREZ RUFFA

DIRECTOR: MARCELO ALCAIN

MAYO DE 2025

---

## **Dedicatoria y agradecimientos**

Dedico esta tesis de maestría a mi familia y amigos, quienes me acompañaron incondicionalmente a lo largo de la vida y me sostuvieron en los momentos en que más lo necesité.

A los docentes que formaron parte de mi recorrido académico y que, con auténtico compromiso, compartieron sus conocimientos y experiencias con claridad, generosidad y pasión por la enseñanza.

A mis compañeros de trabajo —de ayer y de hoy— con quienes he compartido tareas, reflexiones, espacios de colaboración y todo tipo de momentos, tanto buenos como difíciles, en distintas organizaciones. Siempre con el propósito de dar lo mejor y construir juntos entornos que quedaran mejor que cuando llegamos.

Y en particular, agradezco a Roberto Mazza, director de la maestría, por haberme alentado a retomar y completar las materias pendientes para finalizar este recorrido académico. A Marcelo Alcain, por aceptarme como tesista, por su lectura atenta de cada uno de mis avances y por brindar orientaciones claras y sugerencias valiosas que hicieron posible mi llegada a este momento.

A todos, gracias por estar.

## Resumen

Este Trabajo Final de Maestría se centra en el diseño de un perfil del puesto docente y un plan de capacitación integral para la enseñanza virtual en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA). El objetivo general es mejorar la calidad educativa de los cursos virtuales de grado mediante la definición de competencias necesarias para el desempeño docente en entornos digitales, en respuesta a los desafíos planteados por la virtualidad.

El diseño de la investigación es de tipo descriptivo y el enfoque metodológico es de tipo mixto, con apoyo en herramientas de análisis institucional, revisión normativa, relevamiento de aulas virtuales y encuestas a estudiantes. El marco teórico abarca conceptos como diseño de puesto, gestión por competencias y estrategias de formación, integrando literatura relevante sobre competencias digitales docentes y desafíos de la educación virtual.

Entre los principales hallazgos se identifican debilidades en la planificación institucional de la capacitación docente para la virtualidad, así como una escasa definición del perfil docente adaptado a entornos digitales. Se propone un rediseño del rol del profesor adjunto y un plan de formación estructurado por competencias, adaptado al contexto y necesidades detectadas, con un cronograma de implementación y evaluación.

En términos de valor, esta tesis aporta al desarrollo disciplinar del área de Recursos Humanos al vincular el análisis del puesto, la formación por competencias y la planificación estratégica dentro del ámbito universitario, ofreciendo herramientas prácticas y aplicables a la gestión de la docencia en Educación Superior.

**Palabras clave:** I23 – Enseñanza superior; J24 – Capital humano; M54 – Gestión Laboral.

## **Abstract**

This Master's Final Project focuses on designing a job profile and a comprehensive training plan for virtual teaching at the Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA). The general objective is to improve the educational quality of virtual undergraduate courses by defining the competencies required for effective teaching performance in digital environments, in response to the challenges posed by virtualization.

The research design is descriptive, and the methodological approach is mixed, supported by institutional analysis tools, regulatory review, virtual classroom surveys, and student questionnaires. The theoretical framework includes concepts such as job design, competency-based management, and training strategies, integrating relevant literature on digital teaching competencies and the challenges of virtual education.

Key findings highlight weaknesses in the institutional planning of teacher training for virtual environments, as well as a lack of a clearly defined teaching profile suited to digital contexts. The project proposes a redesign of the role of adjunct professor and a competency-based training plan, tailored to the context and identified needs, with a defined implementation and evaluation schedule.

In terms of contribution, this thesis advances the academic development of the Human Resources field by linking job analysis, competency-based training, and strategic planning within the university setting, providing practical and applicable tools for managing teaching in Higher Education.

Keywords: I23 – Higher Education; J24 – Human Capital; M54 – Labor Management.

## Índice general

<b>Introducción</b> .....	8
<b>Capítulo 1: Planteamiento del problema</b> .....	9
1.1.    Objetivo general .....	9
1.2.    Objetivos específicos .....	10
1.3.    Hipótesis .....	10
<b>Capítulo 2: Marco teórico</b> .....	11
2.1.    Estado del arte .....	11
2.2.    Organización y estructura .....	20
2.2.1.    Estructura organizacional .....	20
2.2.2.    Diseño de puesto .....	22
2.3.    Capacitación .....	26
2.3.1.    Planificación estratégica .....	26
2.3.2.    Aprendizaje y principios de la capacitación .....	29
2.3.3.    Objetivos y proceso de formación .....	32
2.3.4.    Métodos de capacitación .....	39
2.3.4.1.    En el entorno de trabajo .....	41
2.3.4.2.    Fuera del entorno de trabajo .....	44
2.3.5.    Evaluación de la capacitación .....	47
2.4.    Gestión por competencias .....	50
2.4.1.    Competencias .....	51
2.4.2.    Clasificación de las competencias .....	52
2.4.3.    Competencias docentes en la era digital .....	54
2.4.4.    Diseño del cargo y formación por competencias .....	63
<b>Capítulo 3: Metodología</b> .....	66
<b>Capítulo 4: Desarrollo y análisis del caso</b> .....	68
4.1.    Institución .....	68

4.2.	Marco normativo asociado al perfil y la capacitación docente .....	70
4.3.	Encuadre de los cursos virtuales.....	73
4.4.	Diagnóstico de situación de los cursos virtuales .....	76
4.4.1.	Relevamiento y análisis de las aulas virtuales .....	76
4.4.2.	Encuesta de satisfacción del proceso educativo .....	80
4.4.3.	Resultados del diagnóstico .....	83
<b>Capítulo 5: Diseño de las propuestas .....</b>		<b>86</b>
5.1.	El cargo docente en entornos virtuales .....	86
5.1.1.	Rol de profesor adjunto en la virtualidad .....	86
5.1.2.	Justificación y aclaraciones del diseño del puesto .....	89
5.2.	Plan de capacitación integral docente.....	91
5.2.1.	Factibilidad del plan y necesidades de formación.....	91
5.2.2.	Lineamientos, metodología y modalidades.....	93
5.2.3.	Estructura del plan y cronograma.....	95
5.2.4.	Evaluación del programa .....	97
<b>Capítulo 6: Conclusiones y perspectivas futuras .....</b>		<b>99</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>		<b>101</b>
<b>Anexos.....</b>		<b>104</b>

## Índice de figuras

Figura 1. Relaciones y aspectos del análisis del puesto de trabajo.....	23
Figura 2. ¿Qué son las necesidades de capacitación?.....	35
Figura 3. Ciclo de la formación .....	48
Figura 4. Áreas y alcance del marco DigCompEdu .....	56
Figura 5. Las competencias y sus conexiones .....	57
Figura 6. Roles que conforman la competencia educadora en la era digital .....	60
Figura 7. Diagrama de radar de las dimensiones.....	82
Figura 8. Diseño del puesto de profesor adjunto .....	89
Figura 9. Cronograma de capacitación del primer cuatrimestre.....	96

## Introducción

En la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA), en adelante "la Facultad", desde hace tiempo se presentan dificultades en la implementación de los cursos virtuales<sup>1</sup>, A partir de la pandemia y con los cambios tecnológicos de estos últimos tiempos, se han suscitado distintos cambios en la sociedad y el mundo, pero no se han realizado planes integrales de capacitación en la Facultad que mejoren y actualicen la formación docente, con las competencias necesarias para afrontar los entornos virtuales.

Así pues, esta tesis tiene como objetivo principal diseñar un perfil del puesto para el rol docente en la virtualidad y un plan de capacitación integral que aborde las competencias necesarias para mejorar la calidad educativa en los cursos virtuales de grado de la Facultad. Para lograr dicho cometido, se presenta el marco teórico formado por el estado del arte – que busca no repetir análisis ya realizados y revisar el conocimiento generado con respecto a los temas tratados- y las teorías que abordan las temáticas de este trabajo final como el diseño del puesto, las competencias y la capacitación, entre otros.

A partir de lo expuesto, se presenta la metodología de la tesis, para luego encarar la descripción del caso, las normativas vigentes y el diseño del cargo con su respectivo plan de capacitación, teniendo en cuenta las categorías y conceptos volcados en el marco teórico. Finalmente, se presentan las consideraciones finales del trabajo y las perspectivas futuras.

---

<sup>1</sup> Los cursos virtuales se describen en la Resolución del Consejo Directivo N° 1853/15.

## Capítulo 1: Planteamiento del problema

Los cursos virtuales de la Facultad presentan dificultades relacionadas con el desarrollo de las cursadas<sup>2</sup>, que derivan en una alta tasa de deserción de los estudiantes que se inscriben en esta modalidad. Con lo cual, es importante trabajar sobre las competencias del perfil docente en entornos virtuales.

La Resolución del Consejo Directivo N° 1853/15 de la Facultad “considera que una asignatura se desarrolla en modalidad de enseñanza virtual cuando, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, docentes y alumnos no comparten espacio físico y tiempo sincrónico, sin perjuicio de algún encuentro presencial que pudiera tener lugar en ocasión de presentaciones o cierta necesidad puntual”.

Desde la pandemia a la fecha se han suscitado distintos cambios en la sociedad y el mundo, pero no se han realizado planes integrales e institucionales de capacitación en la Facultad que mejoren y actualicen la formación docente, teniendo en cuenta el perfil necesario para la virtualidad en este momento histórico. Algunas preguntas que guían esta investigación son: ¿cómo está diseñada la descripción de puestos en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires para los cursos virtuales? ¿Cuáles son las competencias necesarias en el cuerpo docente para abordar la enseñanza en entornos virtuales? ¿Qué definición de perfil del puesto y plan de formación para los docentes debería diseñar la Facultad para afrontar los desafíos que exige la educación virtual?

Es por estos motivos que es pertinente y relevante analizar esta problemática y diseñar un plan de capacitación que, teniendo en cuenta el perfil y las competencias necesarias para la virtualidad, permita mejorar los conocimientos y habilidades del cuerpo docente.

### 1.1. Objetivo general

Diseñar un perfil del puesto para el rol docente en la virtualidad y un plan de capacitación integral que aborde las competencias necesarias para mejorar la calidad educativa en los cursos virtuales de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

---

<sup>2</sup> Véase la sección de diagnóstico de cursos virtuales de este trabajo.

## **1.2. Objetivos específicos**

Entre los objetivos específicos se encuentran:

- Analizar la situación actual de los cursos virtuales de grado con respecto a las metodologías de trabajo y el desempeño docente de la Facultad y definir las competencias necesarias para el perfil del puesto de los docentes para la enseñanza virtual en el contexto actual
  
- Desarrollar y vincular un plan de capacitación que tenga en cuenta la formación continua y el perfil diseñado.

## **1.3. Hipótesis**

El cuerpo docente de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires no tiene las competencias necesarias para la virtualidad en los cursos de grado y la capacitación integral requerida para enfrentar los desafíos de la actualidad.

## Capítulo 2: Marco teórico

Para abordar el análisis del marco teórico se explora el estado del arte mediante artículos, estudios y enfoques sobre las competencias docentes en la modalidad virtual, así como el perfil requerido para los profesores en este contexto y la importancia de la capacitación, en el orden cronológico de su publicación. Y a continuación, se analiza literatura existente sobre la organización y su estructura, el diseño de puestos, las competencias profesionales y la formación docente. Estos conceptos serán la base para pensar y diseñar el cargo y el plan de capacitación para los docentes de grado a cargo de los cursos virtuales.

### 2.1. Estado del arte

En su artículo, Ureña y Rodríguez Martínez (2017) afirman que el sistema educativo, de alguna forma, ha tenido que evolucionar para hacer frente a las demandas de los nuevos estudiantes y ajustarse a un entorno tecnológico en constante cambio. Este estudio aborda tres preguntas de investigación relacionadas con los factores que favorecen el aprendizaje de los estudiantes universitarios, las competencias de los profesores que los alumnos consideran más relevantes para facilitar su aprendizaje y las prácticas que consideran los universitarios como las más importantes para favorecer su proceso de aprendizaje.

A partir de la bibliografía presentada, remarcan que cuando se investiga sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, los aspectos motivacionales del estudiante son primordiales y, sobre todo, comprender qué los impulsa a aprender. Y desde otro ángulo, expresan que cuando una persona no confía en sus habilidades para obtener un resultado, carecerá del impulso necesario para alcanzar las metas planteadas.

Ahora bien, otro aspecto que consideran es que los estudiantes actuales atraviesan un proceso de transformación social, tecnológica y educativa que les demanda respuestas más ágiles y el desarrollo de nuevas habilidades. Este cambio no solo ha afectado a los estudiantes, sino también a la práctica docente y a las instituciones

La investigación cualitativa y exploratoria se desarrolló con una muestra de 487 estudiantes universitarios, 303 de México (de una universidad privada y diversas áreas de conocimiento) y 184 de España (de una universidad pública y de la facultad de ciencias de la salud). El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una encuesta estructurada con

respuestas abiertas y para el análisis de los datos obtenidos, se aplicó el método de comparación constante propuesto por Lincoln y Guba (1985), que no parte de temas o categorías preestablecidas, sino que se basa en los propios datos, de los cuales emergen las categorías teóricas y las proposiciones relacionales mediante un proceso de razonamiento inductivo.

Los autores concluyen que existen diversos factores que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes universitarios, pero el profesor sigue siendo, con mucho, el elemento más importante. Además, no existe una fórmula única que maximice el aprendizaje en clase, ya que los estudiantes tienen variadas circunstancias personales y profesionales (Ureña & Rodríguez Martínez, 2017).

En su trabajo final de la Maestría en Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, Annunziata (2018) muestra el análisis de la implementación del sistema de formación profesional basado en competencias laborales en la Dirección General de Fabricaciones Militares (D.G.F.M.) experimentado entre los años 2013 y 2015. Esta investigación es presentada como un estudio de caso instrumental porque no se limita al caso en sí, sino que busca utilizarlo para obtener una comprensión más profunda de un fenómeno que lo trasciende.

En el trabajo se emplearon técnicas como la observación directa y entrevistas semiestructuradas. A través de la observación se intentó captar el fenómeno en su contexto para facilitar el análisis en su entorno real y obtener información sobre su desarrollo y dinámica. Las entrevistas se construyeron luego de la primera etapa exploratoria y se seleccionaron a los entrevistados claves del proceso de implementación.

En sus conclusiones, el autor plantea que la gestión corporativa y las acciones relacionadas con la administración de recursos humanos deben estar interconectadas, por ejemplo, pensando cómo los procesos de selección de personal afectan de manera directa la capacidad de implementar programas de capacitación. Y que, en particular, el desarrollo de programas de formación requiere tener en cuenta dos factores clave para lograr los resultados esperados: la actualización tecnológica y la adecuación del proceso de capacitación al tipo de trabajo que se va a realizar (Annunziata, 2018).

Al hablar de la gestión actual de personas, Ríos (2019) plantea que atraer, retener, desarrollar y transformar el talento son desafíos inevitables para las organizaciones. Se deben repensar los procesos y buscar soluciones modernas que ofrezcan nuevas formas de involucrar a los clientes y que, a la vez, incrementen la productividad del personal.

El diseño de la investigación es del tipo descriptiva y tiene un abordaje mixto, cuantitativo y cualitativo. El análisis de los casos se centra en una empresa real del rubro de la construcción y el eje del relevamiento es una muestra del perfil de los profesionales de ingeniería y construcción.

En el trayecto final del trabajo, el autor presenta evidencias de que la incorporación de tecnología 4.0 puede traer mejoras significativas, mayor eficiencia y generar nuevos desafíos para la fuerza laboral. Además, menciona que la tecnología puede ser un catalizador para implementar procesos de transformación y cambio cultural, que impactan en la adopción de nuevas formas de gestión empresarial y de recursos humanos, pero que es necesario que existan competencias en las personas relacionadas con el liderazgo, la creatividad y la innovación para lograr el éxito en este camino. Como parte de sus conclusiones, remarca que las organizaciones deberán construir el talento en su entorno para ayudarlas a afrontar los desafíos futuros, lo que también implica reclutar personas que se sientan cómodas trabajando en entornos inciertos y que tengan la capacidad de desarrollar nuevas habilidades (Ríos, 2019).

La investigación de Cabero-Almenara (2020) se desarrolla alrededor del concepto de competencia digital docente (CDD) que no se limita a procesos formativos enfocados exclusivamente en el uso técnico de las tecnologías. Tomando el término de la Comisión Europea (2016), plantea que esta competencia es una de las más relevantes que debe dominar toda la ciudadanía en general, y de manera específica, el profesorado en la sociedad futura. En resumen, citando a Durán (2019), los investigadores entienden esta competencia como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permite que el docente utilice las TIC en sus diversas dimensiones con criterios pedagógico-didácticos que las integren en su práctica educativa.

Esta investigación se constituye dentro de un proyecto mayor que es de diseño, elaboración y evaluación de construcción colectiva de conocimiento (t-MOOC) dirigido a la formación

del profesorado no universitario. En el estudio para la selección del marco de competencias digitales se acudió a expertos teniendo en cuenta algunos criterios como que impartieran materias relacionadas con las TIC en universidades o que hubiesen publicado algún artículo relacionado con la alfabetización en tecnología educativa, competencias digitales o alfabetización audiovisual en revistas de España y Latinoamérica en los últimos cinco años. Además, se priorizó la inclusión de participantes provenientes de diferentes universidades españolas y latinoamericanas, que colaboraron en investigaciones con el grupo de trabajo o participaron de ciertos congresos relacionados con la temática.

En la discusión y cierre del artículo, los autores señalan que sobresale de acuerdo al juicio de los expertos el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) y que esta perspectiva es la seleccionada para el plan de formación del profesorado (Cabero-Almenara y otros, 2020).

A partir de las respuestas de los estudiantes de primer año de una asignatura anual de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo-UNLP, recopiladas a través de la encuesta de fin de curso, el análisis de Armendano y otros (2021) ofrece una comprensión de las percepciones de los alumnos durante el desarrollo de la materia en modalidad virtual.

La encuesta se diseñó mediante un formulario de Google accesible en el aula virtual y fue completada por los estudiantes al finalizar el último parcial, es decir, cuando aprobaron la cursada. Constaba de diez preguntas relacionadas con diversos aspectos, como el entorno Moodle en el que funcionaba el aula virtual, los dispositivos utilizados y las posibilidades de conexión, los materiales disponibles (teóricos, videos, libros, etc.), el tiempo de entrega de las actividades, la comunicación y las consultas con los docentes, la evaluación, los inconvenientes encontrados y las sugerencias de los estudiantes.

Los resultados arrojaron que, en la modalidad virtual, las pequeñas incongruencias entre los prácticos, los teóricos y las evaluaciones se vuelven más evidentes, por lo que es decisivo lograr la unificación de criterios entre los docentes. Al mismo tiempo, la coordinación es esencial y se debe establecer al menos una clase de consulta sincrónica antes de cada evaluación parcial.

A pesar de ser una modalidad nueva para la asignatura, el formato virtual no causó una mayor tasa de deserción entre los estudiantes en comparación con la modalidad presencial. Tanto docentes como estudiantes mostraron una buena aceptación y adaptación a esta modalidad, con solo un pequeño porcentaje de estudiantes reportando inconvenientes en algún aspecto (Armendano y otros, 2021).

El estudio de Graell (2022) se enfoca en la enseñanza virtual en la universidad, analizando sus características y desafíos, con el objetivo de proponer acciones que puedan implementarse en los programas de desarrollo de una facultad o que surjan de la iniciativa individual del docente. El autor menciona, citando a García (2018), que la educación virtual (EV) presenta características y desafíos únicos, remarcando que varios estudios y testimonios sugieren que las tasas de abandono en la educación en línea son a menudo superiores a las de la educación presencial. Esta tendencia histórica tiene causas diversas y complejas, pero la percepción de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza juega un papel fundamental en el porcentaje de deserción.

Ampliando el trabajo agrega que según Dedós (2015) la mayoría de los docentes universitarios son considerados migrantes digitales, es decir, personas que nacieron antes de la década de 1980 y que no crecieron en un entorno marcado por el uso habitual de las tecnologías informáticas. Y que de acuerdo con Sánchez y Castro (2013) se trata de una brecha tecnológica que se manifiesta de manera específica en la docencia, donde los profesores deben continuar impartiendo los mismos contenidos, pero adaptándose a nuevas estrategias en un entorno en constante transformación.

Cuando plantea criterios de diseño de acciones para la capacitación virtual de docentes universitarios, incluye que la motivación es un elemento concluyente en el rol del facilitador y según Rando (2020) esta motivación puede marcar la diferencia entre la permanencia y el abandono del estudiante, sobre todo por la falta de cercanía. Por otra parte, como explica Mendoza (2020), los recursos tecnológicos, la educación presencial y la educación en línea se diferencian por el formato y la disponibilidad de los materiales didácticos, que en el caso de la educación en línea se concentran en un solo dispositivo, sin embargo, es crucial contar con habilidades para seleccionar y procesar esa información de manera efectiva.

En sus reflexiones finales expresa que, en la literatura especializada, se destaca de manera constante la necesidad de transformar el paradigma docente hacia el rol virtual, integrando las competencias tecnológicas necesarias, y que la solución parece radicar en la formación instruccional, lo que requiere espacios de reentrenamiento. Esa tarea con los docentes es multidisciplinaria y demanda tiempo, y aunque la tecnología es un componente del proceso educativo, en el contexto social actual de los profesores universitarios en América Latina, el desarrollo de competencias TIC implica más un esfuerzo emocional que técnico (Graell, 2022).

La investigación de Piñón y otros (2022) tuvo como meta estudiar el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y evaluar en la virtualidad el desempeño de los profesores de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) en México a raíz de la pandemia del COVID. En la introducción del artículo explican que las TIC han permitido la creación de espacios virtuales que facilitan la interacción, el intercambio y la producción de conocimientos entre individuos y que, en este contexto, las instituciones educativas están experimentando cambios significativos, los cuales no se habían producido en mucho tiempo.

Estas transformaciones están orientadas hacia nuevas direcciones, ampliando los contextos en los que se lleva a cabo la formación y dando lugar a un cambio en el modelo educativo, pasando de un enfoque centrado en los objetivos a uno centrado en las competencias y capacidades. Los autores expresan que este cambio, citando a Cabero Almenara y Llorente Cejudo (2015), se refleja en tres aspectos clave: el desempeño en el nuevo modelo de sociedad, los roles de los actores en el proceso formativo y el uso de las TIC disponibles para el trabajo docente.

Por otro lado, destacan que la Universidad Autónoma de Chihuahua implementó diversas estrategias en la pandemia, destacando la adopción de la Plataforma Educativa Institucional Moodle en toda la comunidad académica, con el fin de dar seguimiento académico en los distintos programas a todos los niveles. Además, puso a disposición diversos servicios institucionales en línea, como videoconferencias a través de Webex y las herramientas de Google, para apoyar y continuar con las actividades universitarias.

A partir de la investigación realizada, los resultados obtenidos y la discusión, presentan como conclusiones que la mayoría de los docentes están satisfechos con el uso de las TIC implementadas en la UACH durante la pandemia, que los docentes perciben que su desempeño no ha sido afectado al impartir clases a distancia porque recibieron capacitación en el uso de herramientas tecnológicas y estrategias de enseñanza acordes con la modalidad virtual y que los profesores tuvieron un cansancio emocional al tener que adaptarse a los entornos virtuales. En el final, recalcan que los docentes expresaron sentirse agotados al final del día porque trabajan más en la modalidad a distancia (Piñón y otros, 2022).

En el documento de trabajo de Nosiglia y Andreoli (2022) se examinan las políticas implementadas por la Universidad de Buenos Aires para asegurar la continuidad pedagógica y reducir las brechas digitales en cuanto al uso y apropiación de las tecnologías entre estudiantes, docentes y personal administrativo, en el contexto del COVID-19. El eje del trabajo es la brecha digital que incluye, entre otras variables, las habilidades cada vez más avanzadas para manejar diferentes configuraciones de las TIC y las alfabetizaciones constantes que se requieren para poder abordarlas de manera adecuada.

En el cuerpo del artículo se puede visualizar la transición de la enseñanza presencial a la enseñanza remota y el compromiso de las instituciones educativas con la continuidad pedagógica que evidenciaron el papel crucial de las tecnologías para mantener conexiones y diseñar propuestas en diversos entornos digitales. No obstante, este desafío también reveló las desigualdades y asimetrías preexistentes, poniendo en evidencia la forma compleja en que las brechas digitales relacionadas con el género, la edad, el acceso, el uso y la apropiación se entrelazan con dimensiones políticas, económicas, culturales, sociales y éticas.

A modo de cierre las autoras destacan, entre otras cuestiones, que la experiencia vivida durante la pandemia sirvió como una reflexión colectiva sobre la enseñanza y al aprendizaje, que ofreció una oportunidad de experimentar y generó un escenario favorable para repensar la transformación de las prácticas pedagógicas. En este contexto, remarcan que es fundamental fortalecer la capacitación permanente de los profesores mediante propuestas que fomenten la exploración, la experimentación y el diseño, así como la creación de comunidades de aprendizaje que faciliten el intercambio y la reflexión sobre el sentido de

integrar las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza, tanto presenciales como a distancia (Nosiglia & Andreoli, 2022).

En otro país como Azerbaiyán, la publicación de Hajiyeva (2023) explora la formación de futuros docentes en términos de competencias pedagógicas. En la misma discute las competencias en la actualidad, las que son esenciales en la docencia moderna, incluyendo algunas como el conocimiento pedagógico, el uso de la tecnología, la comunicación efectiva, la conducta ética, la capacidad de colaboración y el aprendizaje continuo.

En el cuerpo del escrito se plantea que Azerbaiyán ha realizado esfuerzos para subir el nivel académico de los programas de formación, proporcionando una base muy sólida que permite desarrollar competencias pedagógicas en línea con el momento presente. En estos programas se equilibran conocimientos teóricos y experiencias prácticas, facilitando a los futuros educadores la adquisición de competencias pedagógicas con aplicación real en el aula, permitiendo que puedan abordar diferentes necesidades del estudiantado e involucrándolos para lograr aprendizajes efectivos.

En sus conclusiones, el investigador menciona que en el sistema educativo se le otorga importancia al crecimiento profesional y al desarrollo continuo de los docentes. Dentro de los aspectos esenciales del trayecto profesional de un docente se describen como competencias necesarias la reflexividad, la capacidad de socialización, las competencias profesionales y la gestión activa, que contribuyen a la mejora en las prácticas de enseñanza, la innovación y la calidad. A partir de estas competencias, los docentes pueden contribuir a la excelencia académica y a preparar a los alumnos para que logren el éxito en sus profesiones en un mundo de cambios y disrupciones continuas.

Y en el cierre destaca que para fortalecer aún en mayor medida las competencias pedagógicas es imprescindible generar oportunidades de desarrollo profesional continuo, diseñar sistemas de apoyo y fomentar ambientes de colaboración entre los distintos actores educativos. Este camino es un esfuerzo continuo que debe integrar tecnologías, mejorar prácticas y proporcionar recursos en el marco de un panorama educativo dinámico (Hajiyeva, 2023).

En otra línea de trabajo, el estudio que presenta Fernández-Cerero (2024) consiste en la identificación de los principales desafíos y barreras en el desarrollo de programas de

formación en relación a las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente continua. El investigador expone que la metodología utilizada adopta un enfoque etnográfico descriptivo, utilizando específicamente técnicas cualitativas para la recolección -mediante entrevistas semiestructuradas- y el análisis de datos. Para garantizar la validez de las entrevistas, se utilizó la técnica de juicio de expertos, la cual se realizó mediante un documento adicional que contenía varias preguntas abiertas y fue revisado por ocho especialistas de diferentes universidades españolas.

En la discusión y las conclusiones, describe que las principales dificultades que impiden la realización de actividades de formación están sobre todo relacionadas con factores intrínsecos como la economía, la disponibilidad de tiempo y la actitud del profesorado. Expresa que la falta de formación y la desconfianza del profesorado en las TIC son factores determinantes para su compromiso con las herramientas tecnológicas y es necesario priorizar la formación no solo enfocada en el uso de las TIC, sino también en la implementación de estrategias didácticas y adaptaciones curriculares que integren tecnologías, lo que implica familiarizar al cuerpo docente con materiales y recursos tecnológicos específicos, facilitando el acceso a recursos educativos en línea (Fernández-Cerero, 2024).

En términos de formación continua, el artículo de Silva y Martins (2024) aborda el papel de la política educativa en la capacitación de los docentes en las escuelas municipales de Belo Horizonte y São Paulo. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, bibliográfico y documental, que incluye una revisión de la literatura relevante, el análisis de la legislación, así como la recopilación y evaluación de datos sobre los temas tratados en las propuestas formativas de los últimos cinco años y cómo estas reflejan el papel de los docentes en el contexto de las políticas educativas.

En el escrito plantean que existen diversas ideas sobre cómo debe ser la formación continua, las cuales están guiadas por diferentes entendimientos sobre el papel del docente, así como por variados significados e intereses que, en realidad, están alineados con la concepción de ser humano y sociedad que se busca. Y puntualiza que las tres principales concepciones que influyen en el pensamiento y la práctica de las posibilidades de formación continua son: la positivista, asociada al paradigma de la racionalidad técnica; la interpretativa, vinculada a la epistemología de la práctica; y la crítico-dialéctica, fundamentada en la perspectiva sociohistórica.

Los resultados destacan la debilidad del debate sobre la política educativa en la formación continua de ambas ciudades, mostrando que el espacio otorgado a los docentes en el marco de las políticas educativas es generalmente limitado y se restringe a la capacitación para la implementación de propuestas, lo que afecta negativamente la participación de los docentes en la formulación de políticas educativas (Silva & Martins, 2024).

Los artículos y trabajos expuestos en esta sección comparten ciertos componentes que serán tratados en la tesis como las competencias necesarias en la actualidad, las problemáticas en los entornos virtuales de educación, las competencias específicas para la enseñanza virtual, la importancia y los criterios que deberían tenerse en cuenta en la formación. Ahora bien, no se encuadran en la especificidad en la descripción del cargo docente y la implicancia de un plan de formación integral y no tienen por objetivo diseñar un perfil del puesto por competencias y desarrollar un plan de capacitación para una facultad en particular. Por lo tanto, considero que puede ser de gran utilidad realizar este trabajo y aportar conocimientos que permitan mejorar la toma de decisiones en el área de gestión de las personas en el ámbito de la docencia universitaria, sobre todo en las disciplinas de ciencias económicas.

## **2.2. Organización y estructura**

Las organizaciones son agrupaciones humanas creadas intencionadamente con el objetivo de alcanzar metas específicas y se distinguen por la división del trabajo, el poder y las responsabilidades de la comunicación; la existencia de uno o más centros de poder; y la rotación o reemplazo del personal (Etzioni, 1961). Para cumplir con su propósito es imprescindible diseñar correctamente las tareas a realizar por cada puesto de trabajo y que cada posición sea ocupada por la persona con las capacidades adecuadas para poder llevar a cabo esas asignaciones.

### **2.2.1. Estructura organizacional**

Cualquier actividad humana organizada, desde la fabricación de utensilios hasta el alunizaje, plantea dos necesidades fundamentales y opuestas: la separación del trabajo en diversas tareas y la coordinación de esas tareas para alcanzar el objetivo final. En este sentido, la estructura de una organización puede definirse como la manera en que se distribuyen las

tareas y se logra su coordinación para ejecutar la actividad principal de manera eficiente (Mintzberg, 2001).

La diferenciación (división de tareas) implica tomar decisiones sobre los objetivos y procesos de la organización, abordando aspectos como la definición de cargos, la agrupación en unidades (departamentalización) y la descentralización de la toma de decisiones, tanto formal como informal. Por otro lado, la integración implica tomar decisiones sobre la coordinación a través del ajuste mutuo entre pares y la supervisión para dar órdenes y asegurar su cumplimiento, la estandarización de tareas y resultados, la formalización del comportamiento mediante normas y reglas, el efecto del agrupamiento dentro de las áreas, y el uso de dispositivos de enlace para mejorar la comunicación y el flujo de trabajo.

En la estructura cada posición debe tener un grado de especialización adecuado, la capacitación y el adoctrinamiento<sup>3</sup> necesarios para el rol y el grado de formalización que establezca los comportamientos adecuados (Mintzberg, 2001). De igual forma, un rol es una posición ocupada en la organización, con tareas que son asignaciones para producir un producto determinado en un periodo previsto y dentro de ciertos límites con recursos otorgados y la persona que se encuentra en ese puesto debe realizar un trabajo para cumplir con la tarea que implica discernimiento y toma de decisiones (Jaques, 2011).

El cargo se refiere a la descripción de todas las actividades realizadas por una persona (el titular), que se agrupan en un conjunto coherente y ocupan una posición específica dentro del organigrama de la empresa. Desde una perspectiva horizontal, cada cargo se encuentra alineado con otros del mismo nivel jerárquico, los cuales generalmente tienen títulos similares (directores, secretarios, gerentes, jefes). Desde una perspectiva vertical, cada cargo forma parte de un departamento, división o área dentro de la organización (Chiavenato, 2020).

En las organizaciones profesionales recae un gran poder de decisión sobre la ejecución de las tareas de la actividad principal -como puede ser en una universidad- en las posiciones inferiores de la estructura que tienen contacto directo con los beneficiarios o clientes. Es por lo dicho, que estos cargos se deberían diseñar teniendo en cuenta la capacitación interna y

---

<sup>3</sup> El término adoctrinamiento se asemeja a la socialización en el trabajo.

externa para poder realizar el trabajo con los conocimientos, habilidades y destrezas requeridos (Mintzberg, 2001).

En este sentido, Jaques (2011) recalca que la tarea exige un grado de conocimientos para llevar a cabo el trabajo que implica la función, por eso es importante comprender la capacidad que necesitará la persona para ocupar la posición. En un rol docente, siguiendo el modelo de Jaques, cada tarea no puede ser completamente especificada porque requiere interpretación, el desafío está en presentar y acumular datos de manera que se conviertan en información útil y es crucial reflexionar sobre lo que sucede para tomar decisiones que permitan prevenir o resolver problemas.

En su teoría, Drucker (1996) desarrolla distintos tipos de estructuras en base a especificaciones de diseño que incluyen la economía en la supervisión, la comprensión de la tarea propia y del conjunto, la perpetuidad, entre otras. Con respecto al funcionamiento estructural, subraya la importancia de la toma de decisiones porque determina el futuro de la organización; que la intuición y el juicio juegan su papel, pero la información es la base sobre la que se debe construir cualquier decisión significativa; que es crucial la rapidez y la cercanía a la situación; y que aprender de los errores es esencial para mejorar las decisiones a largo plazo.

Como se ve a través de los distintos autores, es fundamental determinar claramente las tareas, funciones y requisitos de cada puesto de trabajo, así como también las capacidades necesarias para poder encarar el trabajo de manera eficiente.

### **2.2.2. Diseño de puesto**

En las organizaciones, los puestos de trabajo y las funciones que deben desempeñarse se representan mediante el organigrama (como se ha mencionado anteriormente), un diagrama que muestra de manera clara las relaciones formales dentro de la estructura organizativa (Rubió, 2016).

La mayoría de las funciones y actividades relacionadas con la gestión de personas, así como los comportamientos y actitudes de los empleados, se originan en la interrelación entre estos y sus puestos de trabajo, siendo el análisis de los cargos un proceso clave que influye en

otras actividades. Este análisis consiste en describir y registrar los objetivos del puesto, sus principales tareas, condiciones laborales, y los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios, lo que generalmente resulta en la descripción y especificación de los requisitos del puesto (Dolan y otros, 2007). Para Mondy (2010) la descripción del puesto se diferencia de la especificación porque la primera es un documento que proporciona detalles sobre las tareas, deberes y responsabilidades clave de un puesto, y la segunda incluye las cualidades mínimas necesarias que un individuo debe tener para desempeñar adecuadamente ese trabajo en particular.



Figura 1. Relaciones y aspectos del análisis del puesto de trabajo

Fuente: La gestión de los recursos humanos. Cómo atraer, retener y desarrollar con éxito el capital humano en tiempos de transformación (p. 57), por Dolan y otros, 2007, McGraw-Hill.

El análisis y la descripción de puestos (ADPT) es un proceso que tiene como objetivo identificar los elementos y características particulares de cada puesto para obtener una comprensión precisa de qué tareas, funciones y actividades se realizan; cómo se llevan a cabo, incluyendo los recursos y métodos utilizados; cuándo se realizan; y cuál es el propósito o los objetivos que se buscan alcanzar con el puesto. Es una técnica centrada únicamente en las características y requisitos del puesto de trabajo, sin tener en cuenta quién lo ocupa. A veces se confunden las condiciones personales del trabajador con los requisitos del puesto,

lo cual es un error. Los puestos deben definirse según los parámetros organizacionales, sin considerar las características del ocupante presente o futuro (Rubió, 2016).

El análisis debe brindar información sobre las actividades laborales y especificar cómo, por qué y cuándo se deben realizar. También se deben considerar las conductas humanas necesarias para el puesto y el uso de máquinas, herramientas, equipos, así como los estándares de desempeño. En cuanto al contexto del puesto, se debe incluir información sobre las condiciones físicas del lugar de trabajo, el entorno laboral y la frecuencia con la que se interactúa con otros. Finalmente, se deben especificar los requisitos humanos, que abarcan tanto el conocimiento y la experiencia laboral como las aptitudes, personalidad e intereses necesarios para desempeñar el puesto con éxito (Dessler, 2015).

Las metas de una organización influyen en el diseño de los puestos de trabajo, los cuales reflejan tanto sus objetivos como las tecnologías empleadas, determinando las competencias necesarias y la planificación de recursos humanos. Este análisis de puestos es esencial para reclutar adecuadamente, gestionar carreras profesionales y garantizar la seguridad laboral, ya que permite identificar las habilidades requeridas, prever el desarrollo de los empleados y evitar posibles riesgos en el trabajo. Con el paso del tiempo, la transformación de los contenidos y competencias de los puestos de trabajo exige y facilita el desarrollo de nuevos programas de formación (Dolan y otros, 2007).

El diseño de un puesto de trabajo debe considerar diversas características clave, como la variedad de habilidades, que implica la necesidad de realizar actividades diversas que requieran distintos talentos. También es fundamental evaluar la significación del puesto, su importancia tanto dentro de la organización como en la sociedad, así como la identidad del puesto, que implica realizar un trabajo completo y con resultados visibles. Además, aspectos como la autonomía, la retroalimentación sobre el rendimiento y los elementos cognitivos y físicos del puesto son esenciales para garantizar que la persona tenga independencia en su labor y reciba información clara sobre su desempeño.

El análisis de puestos de trabajo busca obtener información sobre diversos aspectos clave, como las actividades que los titulares realmente realizan, sus percepciones sobre lo que hacen y las normas que deberían seguir. También se considera su motivación, capacidad y

potencial, es decir, lo que desean, pueden o podrían hacer, así como las expectativas sobre su desempeño en el puesto (Dolan y otros, 2007).

El análisis de puestos de trabajo da lugar a la creación de descripciones y especificaciones que detallan tanto las funciones del puesto como los requisitos necesarios. La descripción del puesto incluye aspectos como qué se hace, cómo y por qué, mientras que la especificación se centra en los conocimientos, habilidades y aptitudes requeridos, así como en las responsabilidades asignadas. Estas descripciones deben ser lo suficientemente claras y detalladas para que quien las lea comprenda las tareas, los objetivos, los criterios de trabajo, las condiciones laborales y las características de las actividades asociadas al puesto.

El resultado del análisis debe comprender información que permita armar la descripción y las especificaciones del puesto, como la denominación del puesto, el área donde se localiza, el resumen del cargo donde se detallan los objetivos, las relaciones de dependencia, los principales cometidos (tareas) y responsabilidades, los requisitos mínimos (experiencia, educación, conocimientos, habilidades, otros) y el contexto del puesto de trabajo.

Según Dolan y otros (2007), muchos analistas recomiendan que al redactar la descripción de un puesto de trabajo se utilice un estilo directo y en tiempo presente, comenzando cada frase con un verbo activo que refleje claramente el objetivo de la tarea. Es importante que cada frase comunique un objetivo explícito o implícito y que solo se incluyan palabras necesarias para evitar ambigüedades, utilizando términos precisos que describan claramente cómo se realiza el trabajo. Además, la descripción debe reflejar tanto las tareas asignadas como las características requeridas del trabajador.

No existe un formulario estándar para redactar la descripción de un puesto, pero generalmente se abordan los siguientes aspectos: la identificación del puesto, un resumen de las responsabilidades, la autoridad del titular, los requisitos educativos, las condiciones laborales y las especificaciones del puesto (Dessler, 2015).<sup>4</sup>

En definitiva, un puesto de trabajo agrupa una serie de actividades que están vinculadas tanto a los instrumentos, tecnologías y procedimientos formales, como al equipo de personas que

---

<sup>4</sup> Véase Anexo II.

conforman la organización, sin importar su nivel jerárquico. Esto implica que la labor desempeñada en un puesto es el resultado de diversas interacciones entre estos elementos (Rubió, 2016). Y contar con un conocimiento detallado de los contenidos y requisitos de los puestos, en cuanto a las tareas, condiciones laborales, características de personalidad y capacidades necesarias, es fundamental para evaluar las necesidades de formación del personal y diseñar las acciones de capacitación adecuadas (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

## **2.3. Capacitación**

La formación y el desarrollo del empleado son un conjunto de acciones destinadas a mejorar el desempeño actual o futuro, incrementando las capacidades mediante la modificación y el fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y actitudes (Dolan y otros, 2007). La diferencia entre ambos términos radica en que la formación se enfoca en dotar al empleado de habilidades específicas o en corregir deficiencias en su desempeño, mientras que el desarrollo se refiere al esfuerzo de la organización por brindar a los empleados las habilidades que requerirán en el futuro.

La capacitación es importante porque incluso las personas con alto potencial tienden a improvisar o dejan de ser productivas si no cuentan con una estructura clara sobre qué hacer o cómo hacerlo. De acuerdo con Dessler (2015), aproximadamente tres cuartas partes de los talentos de más de treinta años cambian de empleo dentro del primer año tras ser contratados, generalmente debido a una formación inadecuada o a la insatisfacción con su trabajo.

### **2.3.1. Planificación estratégica**

La estrategia establece la forma en que una organización se comporta en un entorno dinámico, cambiante y competitivo. Está influenciada por la misión, la visión del futuro y los objetivos clave de la organización, y el único componente verdaderamente racional e inteligente en la estrategia corporativa es el ser humano, quien actúa como la cabeza y el sistema nervioso de la organización (Chiavenato, 2020).

La formación y el desarrollo de las personas es parte integral de la planificación estratégica<sup>5</sup> de las organizaciones y tiene impacto en la puesta al día de los talentos en términos de sus capacidades técnicas, organizativas, de gestión, entre otras, para poder crecer y competir en el contexto del mercado o sector (Rubió, 2016). El fin principal de la formación es disminuir las deficiencias de rendimiento, ya sean las presentes o las futuras, que hacen que las personas no cumplan con los objetivos planteados, sobre todo cuando la productividad ha bajado o existen problemas organizacionales como, por ejemplo, conocimientos obsoletos que deberían actualizarse (Dolan y otros, 2007).

El plan estratégico de la organización busca aprovechar sus fortalezas y enfrentar sus debilidades, maximizando las oportunidades y minimizando las amenazas externas, con el objetivo de mantener una ventaja competitiva (Dessler, 2015). A medida que aumenta el cambio en el entorno, se vuelve más crucial contar con una acción estratégica ágil y flexible que facilite la adopción rápida de nuevas direcciones y soluciones (Chiavenato, 2020).

Por eso la capacitación tiene que estar alineada con estas prioridades. Los planes estratégicos de formación deben incluir la determinación de sus metas y el objetivo inicial es identificar las competencias que la empresa necesita que los trabajadores adquieran para ejecutar sus tareas, y a partir de ahí, desarrollar las habilidades y conocimientos requeridos (Dessler, 2015).

La planificación estratégica es el proceso mediante el cual la alta dirección define los objetivos y metas generales de la organización, así como las formas de alcanzarlos. De manera evidente, la gestión del talento formará parte de cualquier plan estratégico a largo plazo (Mondy, 2010).

De acuerdo con lo que plantea Patricio Jiménez, citado por Rubió (2016), una organización tiene un enfoque estratégico de la capacitación cuando planifica y define las políticas de formación con prioridades; organiza la estructura del área de formación, establece responsabilidades y coordina las acciones tanto a nivel interno como con agentes externos; dirige y asesora técnicamente a los distintos niveles ejecutivos en las actividades del área;

---

<sup>5</sup> El planteo del autor va en línea con las teorías que enmarcan la estrategia como punto de partida de cualquier actividad que se lleve a cabo en la organización.

controla y evalúa la programación y las actividades de capacitación, siempre teniendo en cuenta la relación con los resultados de la organización.

Debido a los cambios tecnológicos, las organizaciones enfrentan mayores dificultades para cubrir sus necesidades de recursos humanos con empleados ya formados, lo que las lleva a diseñar sus propios cursos para desarrollar talento internamente. La planificación de los recursos humanos permite identificar las competencias necesarias a medio plazo según las estrategias de la organización, facilitando una gestión eficaz de los recursos humanos tanto en el presente como en el futuro, y fomentando una actitud proactiva en el ámbito de la formación (Dolan y otros, 2007). La planificación estratégica de la capacitación se centra en el desarrollo de las personas de la organización con una perspectiva a largo plazo, tomando en cuenta los efectos duraderos o futuros de la formación. En estos casos, la capacitación se concibe como una inversión en capital humano cuyos beneficios pueden no ser inmediatos (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

En términos de efectividad de las acciones de capacitación, la falta de una política clara y alineada con las estrategias de desarrollo general puede conducir a decisiones que, en última instancia, desperdician recursos y afectan el ánimo de progreso de los empleados y su compromiso con la organización. Generalmente, las políticas de capacitación abarcan aspectos como la organización interna del sistema de capacitación, la relación de esta con otras funciones de la administración de personal (como reclutamiento, remuneración y desarrollo profesional), los criterios para evaluar las propuestas de formación, los criterios de financiación de los planes de capacitación, los procedimientos para detectar necesidades y evaluar programas, y los estándares de elección de los proveedores de servicios de formación, entre otros (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

La idea es que la planificación de la capacitación se considere desde una perspectiva de proceso que comienza con el análisis de las necesidades de formación e involucra a todos los niveles jerárquicos de la empresa. Este proceso sigue una serie de etapas hasta definir las cuestiones operativas como quiénes serán capacitados, qué se les enseñará, cómo se llevará a cabo la capacitación, en qué lugar se realizará, quién proporcionará los servicios de capacitación, y cuál será el costo del plan de formación.

Cada organización debe seleccionar el enfoque más adecuado para planificar sus actividades de capacitación, procurando equilibrar los intereses de la organización con los de sus empleados. Los aspectos clave a tener en cuenta son: el análisis y jerarquización de las necesidades de formación por áreas y tipos de personal, el estudio de la oferta formativa interna y externa, la programación de las acciones en cuanto a tiempo y lugar, el calendario específico que prioriza el desarrollo sin afectar la operatividad de la organización y, finalmente, el seguimiento de las actividades de capacitación para controlar su desarrollo y evaluar los resultados, diferenciando entre el monitoreo durante la ejecución y la evaluación de su impacto en el aprendizaje, desempeño laboral e influencia en la organización (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

Es por lo antedicho, que como menciona Barranco, citado por Rubió (2016), la planificación no debe depender de la intuición ni ser producto del azar, ya que debe evitarse la improvisación. Su inicio debe partir de los niveles jerárquicos más altos de la organización y para que haya una planificación efectiva deben estar establecidos objetivos claros y cuantificados previamente, ya que esta es una consecuencia directa de los mismos. Esta actividad se trata de un proceso estructurado y organizado, que sigue reglas, métodos y fases reconocidas. Además, debe basarse en un buen conocimiento del entorno y en la previsión del futuro, así como en la capacidad de comprender, aceptar e influir en los cambios dentro de la organización.

### **2.3.2. Aprendizaje y principios de la capacitación**

El aprendizaje es un proceso psicológico complejo que involucra tanto las capacidades como las motivaciones de las personas. Distintas teorías sobre su naturaleza sugieren que se trata de una actividad mental en la que, por un lado, se buscan conexiones significativas entre ideas, conceptos e imágenes mentales y, por el otro, objetos externos percibidos a través de los sentidos. Es una respuesta a estímulos que impulsa a la mente a comprender la realidad y resolver problemas. En este proceso, factores como la motivación, las capacidades personales, el contexto (incluyendo el ambiente y las técnicas de enseñanza-aprendizaje) y las estrategias de estudio individuales juegan un papel crucial en lo que una persona puede aprender (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

En el proceso de aprendizaje, como resultado de la experiencia, se generan conexiones en el cerebro que permiten a la persona asociar los hechos del entorno con sus consecuencias o

vincular una acción con un resultado. De esta manera, el aprendizaje tiene lugar cuando se produce un cambio en el comportamiento como respuesta a experiencias previas (Chiavenato, 2017).

El esfuerzo que un individuo está dispuesto a invertir en su aprendizaje depende de su estado emocional, intereses, creencias sobre su capacidad y la utilidad del aprendizaje, así como de sus hábitos de pensamiento. Factores como la capacidad mental, física y sensorial, la curiosidad, la creatividad y el sentido de responsabilidad también refuerzan su capacidad de aprender. Además, el sentido de autoestima y el disfrute del proceso contribuyen positivamente al esfuerzo de aprendizaje, mientras que, para que el aprendizaje sea efectivo, es necesario un grado de entusiasmo, ya que el estrés, la ansiedad y la depresión representan obstáculos para este proceso (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

Las personas aprenden de manera más efectiva en un ambiente relajado que ofrezca oportunidades para experimentar y reconozca las diferencias individuales en cuanto a capacidades y estilos de aprendizaje. Es primordial mantener a los aprendices informados sobre su progreso, ya que esto no solo refuerza su motivación, sino que también mejora sus estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, la participación activa es clave para un aprendizaje sólido, y este proceso no solo es individual sino también social, donde la interacción con otros, como profesores y compañeros, fomenta el aprendizaje. Y las personas se esfuerzan más cuando perciben una conexión significativa entre el contenido aprendido y sus experiencias personales y el proceso de aprendizaje se facilita cuando se admite cierta ambigüedad y diversidad en la resolución de problemas. Por último, los adultos aprenden mejor cuando tienen algo de control sobre su proceso de aprendizaje y las recompensas inmediatas refuerzan la motivación para continuar aprendiendo.

Por su parte, Castillo Contreras (2012), citando a Rodríguez Valencia, explica que existen diversas leyes del aprendizaje para lograr los objetivos de la capacitación: la ejercitación permite que las personas recuerden mejor, el éxito o fracaso en una tarea está relacionado con la satisfacción o frustración experimentada, la primacía indica que las personas recuerdan con mayor claridad la primera experiencia, la intensidad sostiene que la gente

aprende más de las experiencias que generan un impacto emocional, y la utilidad plantea que se memoriza más fácilmente lo que se utiliza de manera práctica.

En cuanto a la capacitación, Dessler (2015) explica que para lograr que el aprendizaje sea significativo, el material debe tener un propósito claro y relevante. Al inicio de la formación, se debe proporcionar una visión general del material que se utilizará, destacando su importancia y ofreciendo un panorama general. Además, es útil emplear ejemplos familiares y organizar la información de manera lógica y comprensible y es recomendable usar términos y conceptos con los que los participantes ya estén familiarizados y presentar material visualmente atractivo.

Para facilitar la transferencia de habilidades y conocimientos del entorno de capacitación al lugar de trabajo, es necesario maximizar la similitud entre ambas situaciones. Esto se logra proporcionando una adecuada preparación y etiquetando claramente cada paso del proceso de aprendizaje. Además, se debe dirigir la atención de los aprendices a los aspectos más relevantes del trabajo y es significativo ofrecer información preparatoria para reducir el impacto negativo de factores imprevistos. Por último, se debe permitir que los participantes avancen a su propio ritmo, cuando sea posible, para que puedan asimilar mejor los contenidos.

Siguiendo con su desarrollo, Dessler (2015) plantea que el aprendizaje se logra de manera más efectiva cuando los instructores refuerzan de inmediato las respuestas correctas, se tiene en cuenta la curva de aprendizaje que tiende a disminuir con el tiempo -es mejor fraccionar la formación-, se asignan tareas de seguimiento para que los participantes refuercen lo aprendido y, finalmente, se ofrecen incentivos que generen una motivación adicional.

Por su parte, Chiavenato (2020) comparte puntos en común con Dessler cuando explica que el entrenamiento es una forma de educación que debe basarse en los principios de la teoría del aprendizaje, tanto en el diseño como en la implementación de programas formales e informales. Como punto principal, no puede generarse aprendizaje si el entrenado no está motivado y dispuesto a aprender y debe contar con las aptitudes necesarias para abordar los temas presentados.

Por otro lado, el aprendizaje se potencia con retroalimentación y refuerzo -sobre todo de manera inmediata-, la aplicación práctica es clave para mejorar el desempeño, el material de entrenamiento debe ser significativo y los métodos empleados deben ser variados e innovadores, evitando la monotonía que perjudica el aprendizaje. Asimismo, el material debe comunicarse de manera eficaz, ya que el entrenamiento es, en esencia, un proceso de comunicación que debe ser integrado y amplio para asegurar la correcta asimilación. Por último, el contenido del entrenamiento debe ser transferible al trabajo real, asegurando que el entrenamiento esté lo más alineado posible con la realidad laboral del aprendiz.

En línea con los conceptos de aprendizaje, Castillo Contreras (2012) menciona que, al seleccionar las técnicas de instrucción, es recomendable tener en cuenta dos factores. En primer lugar, aunque las técnicas puedan parecer similares en principio, su diferencia radica en el objetivo y en la forma de aplicarlas, por lo que es importante asegurarse de que sean las más apropiadas según el tipo de aprendizaje cognoscitivo, psicomotriz y afectivo que se desee fomentar. En segundo lugar, en algunas situaciones puede ser beneficioso optar por una combinación de técnicas.

### **2.3.3. Objetivos y proceso de formación**

El rendimiento de una persona puede determinarse con la siguiente expresión “ $R = f(C, H, A, S)$ , donde el rendimiento (R) está en función (f) de los conocimientos, habilidades, actitudes y la situación” (Dolan y otros, 2007, p. 167). La capacitación se planteará cuando una deficiencia en el rendimiento se deba a los conocimientos, habilidades o actitudes del empleado, o cuando sea necesario adquirir nuevas competencias debido al desarrollo o la estrategia empresarial o institucional. En un sentido amplio, las experiencias de formación tienen como objetivo generar nuevos conocimientos, actualizar habilidades, preparar a las personas para los cambios en su carrera, corregir deficiencias en habilidades y conocimientos, y mejorar las actitudes de los empleados hacia su trabajo y la organización.

Como objetivos generales, Rubió (2016) considera que la formación puede preparar y mejorar a las personas para que logren un mayor nivel de eficacia, eficiencia y rentabilidad en su trabajo; actualizar los conocimientos y habilidades necesarios para enfrentar los avances y cambios en el entorno de trabajo, en paralelo con los cambios tecnológicos en los procesos productivos en los que participan; convertir la formación en una fuente de satisfacción tanto profesional como personal fomentando el desarrollo de valores y el

bienestar de los individuos; y fortalecer las ventajas competitivas de la organización frente a sus competidores para obtener mejores resultados y rendimientos.

La capacitación también puede mejorar el bienestar de los trabajadores, lo que a su vez impacta positivamente en el clima organizacional. Entre los beneficios se incluyen el aumento de la autoconfianza y la autoestima, mayor tolerancia al estrés, satisfacción de necesidades de crecimiento personal, mejora en la empleabilidad, reducción de riesgos laborales, mejor capacidad para tomar decisiones y relaciones interpersonales más efectivas (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

Rubió (2016), citando los principios básicos de la capacitación según Castillejo, explicita que la formación debe estar alineada con el plan estratégico de la organización y responder a su política organizacional y de desarrollo; debe considerar los intereses de los empleados, sirviendo como un medio para su desarrollo personal, profesional y social, desde una visión global; la gestión formativa debe entenderse como un conjunto planificado de acciones orientadas a la implementación y evaluación de todas las actividades formativas; y finalmente, la calidad de la formación dependerá de varios factores como los formadores, los recursos disponibles, el diseño de las acciones formativas y la metodología utilizada.

Con relación al proceso de formación, un modelo estándar de tres etapas, aplicable a cualquier programa de formación, incluye: una fase de análisis, en la que se identifican las necesidades de formación y desarrollo de la organización; una fase de implementación, donde se aplican programas y métodos de aprendizaje para impartir nuevos conocimientos, habilidades y actitudes; y una fase de evaluación, cuyo objetivo es medir en qué medida se lograron los objetivos establecidos en el programa de formación y desarrollo (Dolan y otros, 2007).

Las necesidades, en primer lugar, se tratan de deficiencias actuales o potenciales en las competencias o disposición de un individuo para desempeñar un trabajo y, en segundo lugar, son carencias que pueden ser solucionadas mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje estructurado, con objetivos claros y evaluables. Estas necesidades se generan a partir de la dinámica de cualquier organización que incluye varios factores como la incorporación de nuevos empleados para cubrir vacantes debido al crecimiento de la empresa, salidas de personal y movimientos internos; el desajuste entre las competencias de los empleados

actuales y las exigencias de sus puestos, los traslados y ascensos dentro de la organización, y los cambios culturales, tecnológicos y organizacionales, que crean necesidades de capacitación al modificar el contenido de los puestos. (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

En la etapa de determinación de las necesidades es importante obtener información sobre las áreas que requieren formación, los contenidos necesarios y qué personas dentro de la organización deben desarrollar habilidades, conocimientos o actitudes específicas. En este sentido, a nivel de la organización se deben tener en cuenta los objetivos buscados, las características de su contexto y los indicadores de eficiencia de las áreas. A nivel tareas, qué debe realizarse en cada puesto de trabajo (es decir, los datos fundamentales presentes en las descripciones de los puestos), las habilidades necesarias para llevar a cabo esas tareas (según las especificaciones o requisitos del puesto) y el nivel mínimo de rendimiento aceptable. Y, por último, a nivel persona, se pueden identificar discrepancias en el rendimiento del empleado al comparar su desempeño real con los niveles mínimos aceptables, o bien al evaluar la competencia del empleado en diferentes áreas de habilidades en comparación con el nivel requerido (Dolan y otros, 2007).

Es sustancial en este punto no confundir la identificación de necesidades de formación con otro tipo de problemáticas en la organización. Manifestaciones de desmotivación de la gente, la productividad baja o el ausentismo alto, entre otros problemas, no siempre se solucionan a través de la capacitación (Castillo Contreras, 2012).

QUE NO ES	QUE ES
Petición de los jefes para resolver problemas de otra naturaleza	Lo que permite conocer las carencias de conocimientos, habilidades y actitudes
Solicitud para motivar a la gente	La base del plan y los programas de capacitación y desarrollo
La selección de cursos tomados de un menú	El principio de sistematización de la capacitación
La lista de cursos que piden los empleados	Algo dinámico que debe realizarse al ritmo de la organización
Algo que se hace de una vez y para siempre	La base del éxito de la capacitación
La garantía de éxito de la capacitación	La base de la evaluación de la capacitación

Figura 2. ¿Qué son las necesidades de capacitación?

Fuente: Desarrollo del capital humano en las organizaciones (p. 18), por Castillo Contreras, 2012, Red Tercer Milenio.

La autora plantea que existen dos tipos de necesidades de capacitación, independientemente del tipo de organización. Las necesidades manifiestas son aquellas que no requieren de un proceso metodológico para ser identificadas, ya que se hacen evidentes debido a cambios importantes en la estructura, el equipo, los procesos u otros aspectos que afectan la forma en que se trabajaba anteriormente. Y el segundo tipo de necesidades son las denominadas encubiertas, que, a diferencia de las anteriores, requieren realizar una investigación como parte del proceso de diagnóstico de necesidades de capacitación (DNC).

Conforme Dolan y otros (2007), a nivel persona el formador debería preguntarse si ¿está claro el contexto y las expectativas del trabajo para los empleados? ¿Tienen las condiciones físicas y mentales para rendir? ¿Saben qué hacer y cuentan con las habilidades y recursos necesarios? ¿Reciben recompensas por su rendimiento? ¿Obtienen retroalimentación sobre su desempeño, tanto para críticas como para elogios? Estas preguntas permitirán identificar con precisión la causa principal de los problemas de rendimiento y determinar si pueden solucionarse a través de la formación, teniendo en cuenta el contexto laboral, el trabajador, el comportamiento del trabajador, los resultados del trabajo y la retroalimentación de esos resultados.

Para Rubió (2016), en este paso es necesario tener en mente algunas consideraciones tales como que la idea de necesidad de formación o desarrollo a veces resulta confusa, ya que es difícil distinguir si se trata de una necesidad personal o profesional. Puntualiza que existen dos condiciones fundamentales para que una persona aproveche la formación, que esta sea voluntaria y que el individuo esté dispuesto a realizar el esfuerzo necesario. Por otra parte, hay que prestar atención a las expectativas generadas durante estos procesos, ya que, si se ven defraudadas, la frustración resultante afectará la motivación hacia el trabajo. Y ante la posible indiferencia de los empleados, quienes gestionan la formación deben llevar a cabo una campaña informativa a todos los niveles de la empresa, con la implicación de la dirección general para sensibilizar a los trabajadores sobre su importancia y los objetivos que persigue.

En la instancia de implantación hay distintas cuestiones a considerar. Una decisión clave es cuántos empleados deben recibir formación simultáneamente ya que, si el número de empleados es pequeño, se puede optar por la formación en el puesto, pero si se necesita capacitar a un gran grupo en poco tiempo, puede ser más eficiente y rentable utilizar otros métodos (Dolan y otros, 2007).

Por otro lado, la selección del formador suele depender del lugar en el que se imparta el programa y de las habilidades que se enseñen y existen diversos métodos para transmitir la información de formación, como las clases, las conferencias combinadas con debates, el análisis de casos y la instrucción autodidacta, que son comunes tanto en instituciones educativas como en programas de formación.

En este punto, Martínez Espinoza y Martínez Anguita (2009) hacen hincapié en las responsabilidades del instructor, que van más allá de la enseñanza, ya que también asume tareas adicionales en los ámbitos social y administrativo. En el ámbito social debe coordinarse con otros instructores, técnicos y profesionales dentro de la organización y en la gestión administrativa tiene obligaciones como controlar la asistencia de los participantes, llevar el registro de las calificaciones, preparar informes sobre el progreso de las actividades de capacitación para ser presentados a la autoridad correspondiente y velar por la seguridad de los bienes bajo su responsabilidad.

Los autores puntualizan que el éxito de un proceso de formación depende en gran medida de la elección del instructor, ya que un buen formador puede ofrecer una enseñanza de alta calidad incluso con pocos recursos disponibles, mientras que un capacitador poco competente difícilmente logrará una capacitación efectiva, incluso si cuenta con los mejores materiales de apoyo. El instructor no solo debe dominar su área de conocimiento, sino también ser capaz de comunicar eficazmente sus saberes, conociendo los principios y técnicas de enseñanza para adultos.

En otro orden de ideas, la selección del método está vinculada al contenido a enseñar y, aunque depende de las preferencias del formador, investigaciones han demostrado que ciertos métodos son más efectivos para tipos específicos de aprendizaje. Además, el presupuesto disponible influye, ya que los métodos que incorporan más principios de aprendizaje, repetición y ejercicios suelen ser más costosos (Dolan y otros, 2007).

En ese sentido, es importante pensar los métodos a emplear. Hay diversas opciones para transmitir la información en una formación. En muchas instituciones educativas, los métodos básicos incluyen clases, conferencias combinadas con debates, análisis de casos y algo de autoaprendizaje. La elección del método depende principalmente del contenido a enseñar y, aunque puede estar influenciada por las preferencias del formador, estudios han mostrado que ciertos enfoques son más adecuados para distintos tipos de aprendizaje. Además, se considera nuevamente el presupuesto disponible, ya que los métodos que integran más principios de aprendizaje requieren repetición y ejercicios tienden a ser más costosos.

Para Dessler (2015) el diseño del programa de formación incluye planificar los métodos y la evaluación del programa, con subprocesos clave como la creación de los objetivos y la

descripción detallada de las etapas del programa, así como la elección de los métodos adecuados, como conferencias o talleres. También es necesario revisar el diseño del programa para asegurarse de que establezca un ambiente motivador que facilite el aprendizaje y permita a los empleados transferir los conocimientos adquiridos a su trabajo.

En la instancia de evaluación es preciso identificar los datos y parámetros relevantes para asegurar la validez de la formación. Para recopilar información se pueden utilizar diferentes mecanismos, tales como el análisis de la productividad, entrevistas, pruebas objetivas, resultados de evaluaciones de desempeño, encuestas de actitudes, entre otros. Independientemente del enfoque adoptado, al evaluar la efectividad de cualquier programa de capacitación y desarrollo, hay que abordar interrogantes relacionadas a la ocurrencia del cambio, si es consecuencia de la formación y si los participantes experimentaron situaciones similares (Dolan y otros, 2007).

En otra línea de trabajo, Rubió (2016) plantea actividades similares, pero haciendo otro tipo de clasificación de las etapas del plan de capacitación. El primer momento es el diseño y la programación de los planes de formación que comienzan con la identificación de las necesidades y de los destinatarios, que se estructuran según áreas de trabajo o temas formativos específicos. A continuación, se fijan los objetivos y se determinan los contenidos en función de estos, se elige la metodología y las técnicas de formación, así como los participantes y los formadores. También se identifican los recursos materiales pedagógicos necesarios y se establecen las condiciones para su aplicación, como el contexto físico y ambiental, la temporización y los horarios. Luego, se define el presupuesto y se selecciona la opción económica más adecuada para cada programa formativo.

El segundo momento es la fase de implementación y evaluación donde se llevan a cabo las acciones formativas según lo planificado. Se realiza un seguimiento presupuestario, y se justifica y autoriza cualquier desviación del presupuesto. La evaluación de la formación incluye aspectos como el aprendizaje de los participantes, la idoneidad de los formadores, las infraestructuras y los programas, así como el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos para cada programa. Asimismo, se evalúa la aplicación de los aprendizajes en el puesto de trabajo y se mide el impacto de los programas de formación en el desarrollo laboral de los participantes. Finalmente, la evaluación del desempeño proporciona información sobre las mejoras alcanzadas en las tareas y funciones de los empleados.

Finalmente, Martínez Espinoza y Martínez Anguita (2009) trazan el proceso de diseño de la formación a partir de la detección de las necesidades, que determina los objetivos estratégicos y específicos de la acción, que impulsan el desarrollo del diseño instruccional, donde se seleccionan los métodos y técnicas más adecuados para llevar a cabo la capacitación. Después, se eligen los medios didácticos de apoyo necesarios y se procede con la ejecución y monitoreo del proceso de capacitación, para evaluar los resultados obtenidos en términos de aprendizajes alcanzados, mejoras en las conductas laborales e impacto en la organización.

Cabe recalcar que, en el proceso mencionado, la actividad del diseño instruccional requiere la planificación detallada del proceso de enseñanza, abarcando tanto el qué enseñar como el cómo hacerlo, y también cómo evaluar el aprendizaje. Este diseño debería establecer de manera específica

- (i) los objetivos de aprendizaje, (ii) los contenidos teóricos (conceptuales), prácticos (experiencias) y afectivos que se desarrollarán durante la capacitación, (iii) la secuencia en que se presentarán los contenidos, (iv) los criterios, métodos e instrumentos para evaluar los aprendizajes, (v) el perfil del personal docente necesario, (vi) los materiales y recursos físicos que se utilizarán en la capacitación y (vii) los elementos de infraestructura indispensables para llevar a cabo el proceso formativo. (p. 130)

Para los autores es primordial establecer los objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta no solo la competencia técnica -el saber hacer-, sino también la competencia psicosocial del individuo como el saber pensar; la flexibilidad mental para aprender de otros, generar ideas innovadoras y comprender el entorno laboral; y el saber ser, que implica actuar con responsabilidad, tener claridad en los propósitos, autoconfianza, así como la habilidad y disposición para relacionarse de manera constructiva con los demás.

#### **2.3.4. Métodos de capacitación**

Una primera distinción entre las diferentes metodologías de capacitación consiste en diferenciar la formación teórica o conceptual de la formación práctica. La formación teórica se centra en desarrollar esquemas mentales de referencia y en generar asociaciones de ideas

y criterios, mientras que la práctica se orienta a lograr destreza para implementar soluciones y adaptarse a la realidad. La formación especializada se enfoca en el desarrollo de conocimientos y habilidades en áreas específicas con un enfoque más operativo y a corto plazo, mientras que la formación integral busca ofrecer una perspectiva más global, interconectando diversas especialidades y proporcionando una visión más estratégica (Rubió, 2016).

Martínez Espinoza y Martínez Anguita (2009) plantean distintas clasificaciones, como la formación presencial que es el enfoque tradicional de enseñanza en el cual el instructor interactúa directamente con los participantes durante todo el proceso, ideal cuando se requiere apoyo técnico constante y refuerzo motivacional continuo. Por otro lado, la capacitación no presencial incluye modalidades como la capacitación a distancia y los programas de autoaprendizaje, donde no es necesaria la presencia física del instructor ni la interacción cara a cara. En estas situaciones, la participación del instructor es ocasional y se sustituye en gran medida por materiales didácticos autoexplicativos, con un enfoque centrado en el aprendizaje autónomo, que se realiza bajo pautas de autoevaluación preestablecidas.

Otra tipología hace referencia al papel del participante. Este enfoque está relacionado con modalidades de capacitación en las que el participante asume un papel pasivo, recibiendo la enseñanza del instructor de manera directa, como en técnicas expositivas, o indirecta, a través de medios impresos o audiovisuales, el aprendizaje no requiere de actividades complementarias por parte de los participantes, excepto aquellas necesarias para evaluar lo aprendido, y la interacción entre el instructor y los participantes es mínima o nula, limitándose a aclarar dudas. Es un método adecuado cuando se enseñan conceptos precisos o destrezas que siguen rutinas específicas, sin lugar a interpretaciones ambiguas, permitiendo que el participante se concentre en escuchar, observar, practicar y memorizar. En contraste, el aprendizaje activo implica que el participante sea el principal protagonista, donde el instructor y los recursos didácticos se enfocan en facilitar, guiar y estimular el proceso de aprendizaje. Este proceso se estructura de manera que va de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, y de la observación a la racionalización.

Desde una perspectiva diferente se encuentra la clasificación relacionada con el sujeto de aprendizaje. De un lado, la capacitación grupal hace refiere a modalidades en las cuales el

proceso de aprendizaje se lleva a cabo en un contexto colectivo, donde se fomenta la interacción social tanto entre los participantes como con el instructor. Su principal fortaleza radica en la creación de un ambiente dinámico de colaboración, aunque su mayor desafío es gestionar las diferencias individuales en capacidad y motivación de los participantes, buscando lograr un aprendizaje homogéneo dentro de los plazos establecidos. Y del otro lado, la capacitación individualizada se adapta a las características particulares de cada participante, considerando sus conocimientos previos, experiencia, intereses y estilo de aprendizaje. Esta modalidad pone al individuo en el centro del proceso, lo que requiere un programa flexible y sistemas de evaluación ajustables a las diferencias entre los participantes, además de una atención personalizada por parte del instructor, especialmente en grupos heterogéneos. La experiencia indica que la eficacia de la capacitación individualizada puede mejorar significativamente cuando se complementa con enfoques de aprendizaje activo (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

Ahora bien, la forma más habitual de clasificar los programas de formación es según su ubicación: en el lugar de trabajo o fuera de él. Esta decisión dependerá del tipo de aprendizaje que se necesite (básico, técnico, interpersonal o conceptual), así como de factores como el costo y el tiempo requerido para llevar a cabo la formación (Dolan y otros, 2007).

#### **2.3.4.1. En el entorno de trabajo**

Un proceso de formación o aprendizaje resulta más efectivo cuando está más cerca de la realidad del puesto de trabajo, ya que la participación y la repetición de tareas en situaciones reales proporcionan una retroalimentación más precisa sobre cómo se están realizando las funciones. De esta manera, la persona va formando su propio criterio a partir de la experiencia práctica obtenida (Rubió, 2016).

Dentro de esta clasificación encontramos en primera medida la formación mediante enseñanza directa en el puesto de trabajo se compone de cuatro etapas relacionadas con selección y preparación tanto del formador como del aprendiz; la explicación y demostración detallada, la práctica del aprendiz en el cargo y una sesión exhaustiva de retroalimentación en la que se evalúa el desempeño y los requisitos del puesto (Dolan y otros, 2007).

Martínez Espinoza y Martínez Anguita (2009) incluyen los programas de inducción como la formación que tiene como objetivo ayudar al nuevo empleado a adaptarse a la empresa, así

como a su entorno físico y social de trabajo. Normalmente, la inducción es un proceso estructurado que se diferencia de la orientación e involucra al jefe directo, compañeros de trabajo y, en algunos casos, instructores especializados. Este proceso sigue una serie de actividades que suelen durar entre 10 y 20 horas y, en cuanto a su contenido, los programas de inducción deben proporcionar al nuevo trabajador información sobre sus tareas y responsabilidades, las características de la empresa, su estructura y objetivos, los productos y servicios que ofrece, los mercados a los que se dirige, las normas y procedimientos internos, los términos del contrato laboral, las oportunidades de desarrollo profesional y los sistemas de prestaciones y beneficios para el personal.

Otra forma de capacitación es la asignación de empleados o directivos a equipos creados para ejecutar proyectos específicos que permitan abordar los problemas desde diversas perspectivas, ya que estos grupos se forman para resolver tareas más especializadas y durante un tiempo limitado (Rubió, 2016).

También aparecen en esta tipología el *mentoring* y el *coaching*. Según Javier Cantera, citado por Rubió (2016), la diferencia radica en que el coach es el responsable de guiar el aprendizaje del aprendiz, preparando el proceso de coaching y asegurándose de que haya una transferencia efectiva de los conocimientos, además de tener un estatus organizativo elevado, como experto o directivo. Mientras que el mentor apoya al aprendiz en su proceso de aprendizaje mediante la explicación y narración de sus experiencias, sin necesidad de tener un estatus organizativo superior y puede estar en el mismo nivel que el aprendiz.

Entonces el *coaching* es un conjunto de técnicas que busca mejorar el rendimiento y desarrollo de empleados y directivos, con el coach responsable de supervisar tanto el aspecto técnico como la preparación mental del coachee para alcanzar sus objetivos. Este proceso se centra en tareas específicas del puesto de trabajo, fomenta el trabajo en equipo y facilita el desarrollo profesional dentro del mismo entorno laboral, ayudando a los empleados a mejorar sus habilidades y asumir más responsabilidad en sus funciones.

El coaching ejecutivo tiene un potencial para desarrollar competencias de gestión, pero ha recibido críticas debido a la falta de una metodología y un programa de acción claramente definidos, lo que dificulta posteriormente la evaluación de su impacto. Asimismo, en ocasiones se pone un énfasis excesivo en el éxito, entendido como la búsqueda incesante de

resultados exigentes, lo cual puede generar estrés en algunas personas y provocar conflictos con sus valores éticos y morales. Otro factor que ha limitado el crecimiento de la demanda de coaching es la falta de información para evaluar la calidad de los servicios ofrecidos en el mercado, dada la amplia variedad disponible (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

El *mentoring* es un proceso en el que un directivo o experto asesora y guía a otro profesional en sus acciones, ayudándolo a realizar sus tareas de manera efectiva y a mejorar su desarrollo profesional. Esta actividad también juega un papel clave en la transmisión de estilos y valores, ya que el mentor comparte un modelo de comportamiento y actuación acorde con la cultura organizacional de la empresa (Rubió, 2016).

El mentor debe contar con experiencia significativa en el área en la que trabaja el aprendiz, para poder ofrecerle consejos y orientaciones valiosas que favorezcan su desarrollo profesional. El mentor debe comunicar claramente tanto los logros como los problemas de desempeño, asegurarse de que la persona entienda y asuma lo que se espera de ella, transmitir ideas precisas para mejorar su desempeño de forma que los comentarios sean aceptados sin objeciones, y emplear un lenguaje que fomente la confianza (Castillo Contreras, 2012).

En esta misma categoría de acompañamiento al empleado Dolan y otros (2007) hablan de la preparación y la tutoría, que son enfoques y programas menos estructurados. Ambos implican ofrecer orientación diaria al trabajador sobre cómo realizar su labor y cómo avanzar dentro de la organización, siendo la efectividad de la preparación dependiente en parte de la construcción de una relación de confianza mutua por parte del supervisor, así como de ofrecer oportunidades de crecimiento y delegar tareas de manera adecuada. La tutoría, por su parte, implica que un empleado con más experiencia actúe como guía para preparar a otro.

Por último, aparece la rotación de puesto que consiste en entrenar al empleado mediante el cambio sistemático de posiciones, lo que le permitirá en un tiempo determinado, obtener una visión completa de las diversas tareas que se llevan a cabo en la empresa o en diferentes departamentos (Rubió, 2016).

### **2.3.4.2. Fuera del entorno de trabajo**

Muchos programas de capacitación optan por el método de clases y cursos reglados, ya que facilitan la transmisión de grandes volúmenes de información a numerosos participantes en un solo lugar. Sin embargo, este enfoque puede resultar desafiante para aquellos con poca experiencia o habilidades verbales y simbólicas limitadas. Igualmente, el método de clases no permite personalizar la formación según las diferencias individuales en capacidad, intereses y personalidad de los participantes (Dolan y otros, 2007). Desde la perspectiva de la formación profesional, al estar alejada de la realidad del trabajo, esta metodología presenta limitaciones y debe complementarse con otras acciones que permitan aplicar la información adquirida (Rubió, 2016).

En la técnica de las comisiones, un grupo grande de participantes se divide en subgrupos más pequeños con el fin de estudiar y debatir aspectos específicos de un tema o problema más amplio, para luego presentar sus conclusiones y propuestas al plenario, donde se discuten en conjunto. Esta metodología es ideal para abordar en profundidad un tema complicado o un problema complejo y la organización del trabajo incluye la asignación de roles. Una variante de este método es la técnica Phillips 66, en la cual los grupos discuten brevemente -por un máximo de 10 minutos- una pregunta específica planteada por el facilitador, y luego sus respuestas se comparten en una discusión general (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

Otro de los métodos de capacitación incluidos en esta clasificación es el e-learning que se adapta a la capacidad personal y al tiempo disponible de las personas, ofreciendo ventajas como una enseñanza continua, estandarización de la calidad para muchas personas en diferentes lugares y la posibilidad de ser sincronizada o individualizada, con costos marginales reducidos al aumentar el volumen de uso. El apoyo para este tipo de formación suele ser proporcionado a través de un campus virtual creado por la organización o un centro universitario (Rubió, 2016).

Sobre el e-learning, Martínez Espinoza y Martínez Anguita (2009) mencionan como fortalezas la posibilidad de ofrecer cobertura tanto local como global y la gestión de los cursos de forma sencilla y económica, con bajos costos de replicación, ya que no es necesario repetir el diseño ni la preparación del material. Sin embargo, también presentan debilidades tales como la significativa inversión inicial, debido al tiempo que se requiere para preparar

el material antes de iniciar el curso. Además, el contenido del curso es relativamente rígido y difícil de modificar durante su ejecución, y está más orientado al desarrollo de capacidades cognitivas que a otras habilidades.

Rubió citando a Peribáñez, que en una época fue el director de proyectos de formación y educación interna de IBM Global Service España<sup>6</sup>, resalta que el uso de esta herramienta de formación ofrece varios beneficios intangibles. Entre ellos se destacan la reducción del tiempo de aprendizaje, ya que el material necesario está disponible en el momento en que se necesita, y una mayor disponibilidad en el puesto de trabajo, ya que la formación se lleva a cabo en los momentos solicitados sin necesidad de esperar fechas fijas. Además, se produce un cambio cultural, ya que el aprendizaje se integra con las herramientas de trabajo en tiempo real, permitiendo un acceso inmediato al conocimiento.

En otro eje se encuentra el método del caso que la Universidad de Harvard retomó en su versión moderna para la formación de sus estudiantes. Escuelas españolas como el Instituto de Estudios Superiores de la Empresa (IESE) y el Instituto de Empresa (IE) también fueron pioneras en su implementación para la formación de directivos<sup>7</sup>. Para que este método sea efectivo, es esencial que los casos sean recreados con correlaciones prácticas que los participantes puedan entender, ya que la identificación con situaciones reales conocidas facilita la consolidación del aprendizaje, especialmente en lo que respecta a la toma de decisiones (Rubió, 2016).

El estudio de casos consiste en una narración detallada de una situación, real o ficticia, creada con fines educativos que se presentan por escrito y los participantes se involucran, reciben retroalimentación de sus compañeros y tienen la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos teóricos y conceptuales (Dolan y otros, 2007). El grupo intercambia opiniones sobre las soluciones propuestas frente a un moderador, las mismas deben estar

---

<sup>6</sup> División de IBM dedicada a ofrecer servicios tecnológicos y de consultoría en España. Esta división se especializa en la transformación y optimización de procesos de negocio mediante el uso de soluciones tecnológicas avanzadas, como inteligencia artificial, análisis de datos, computación en la nube y soluciones de infraestructura.

<sup>7</sup> El IESE es una de las principales escuelas de negocios de España y del mundo, con un enfoque en la formación de líderes empresariales a través de programas de educación superior y el IE es una de las principales escuelas de negocios de España, conocida a nivel internacional por su enfoque innovador y de alta calidad en la formación de ejecutivos, emprendedores y profesionales del ámbito empresarial.

fundamentadas en principios científicos o técnicos sólidos y generalmente no existe una única respuesta para el caso (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

La representación de papeles o *role playing* se enfoca más en aspectos emocionales, como las relaciones humanas, que en hechos concretos. Su objetivo principal es crear una situación realista en la que los empleados en formación puedan adoptar diferentes roles y la efectividad de esta técnica depende en gran medida de cuán profundamente los participantes se involucran en sus personajes. Es una técnica muy desafiante, ya que resulta fácil simplemente leer el papel, pero cuando el individuo se sumerge en su rol, experimenta una mayor comprensión de los sentimientos y percepciones del personaje (Dolan y otros, 2007).

Los participantes, mediante su comportamiento, se dan cuenta de lo que dicen o hacen de forma espontánea, así como de las repercusiones que esto tiene en los demás. Todo esto ocurre dentro de un entorno donde el rol establece los límites y el formador supervisa su evolución (Rubió, 2016). La efectividad de este método depende del interés y seriedad con que los participantes se involucren y actúen en sus roles (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

Por otra parte, la técnica de la logia consiste en presentar problemas a los participantes vinculados a un tema de estudio o trabajo, que deben resolver dentro de un tiempo límite. A lo largo de la actividad, los participantes tienen la posibilidad de consultarse entre ellos y con el coordinador, así como de buscar información en las fuentes que tengan disponibles. Es una técnica muy eficaz para fomentar habilidades de investigación, búsqueda y análisis de información, así como la resolución de problemas bajo presión de tiempo (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

Finalizando, se utiliza la simulación para presentar a los participantes distintas situaciones que reflejan las condiciones del trabajo real, que tiene ventajas porque disminuye la posibilidad de generar insatisfacción entre los clientes, se reduce la frustración y la organización ahorra recursos, ya que se registran menos accidentes durante la capacitación (Dolan y otros, 2007). En las empresas estas simulaciones se realizan mediante un modelo informático (matemático) y se genera un mercado competitivo, donde los participantes adoptan los roles de distintos directivos y, con la información proporcionada por el modelo,

toman decisiones a lo largo de varios períodos en diversas áreas como producción, finanzas, recursos humanos, ventas, entre otras (Rubió, 2016).

### **2.3.5. Evaluación de la capacitación**

Las razones del fracaso en los programas de formación incluyen: realizar un análisis de necesidades apresurados y superficiales, sustituir la selección de personal por capacitación confiando demasiado en que puede mejorar las habilidades de quienes carecen de ellas, limitar la formación a cursos formales sin considerar otros métodos, y agrupar de manera indiscriminada todas las necesidades de capacitación, lo que dificulta el diseño de programas adecuados para cada caso. También se observa la falta de atención continua a la actividad de formación y el no proporcionar sistemas de apoyo para asegurar la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos dentro de la organización (Dolan y otros, 2007).

La evaluación es una parte fundamental e imprescindible de cualquier programa de formación (como se muestra en la Figura 3). Evaluar, en cualquier contexto, consiste en emitir un juicio de valor, comparar una situación con un modelo o realizar un diagnóstico con objetivos específicos. En el ámbito de la capacitación, la evaluación puede definirse como un proceso sistemático basado en información confiable y consistente, que establece juicios de valor y sugiere posibles áreas de mejora (Castillo Contreras, 2012).

Desde una perspectiva general, la capacitación se presenta como una respuesta adecuada a las condiciones cambiantes del entorno y a los nuevos desafíos necesarios para la supervivencia y el crecimiento de las organizaciones. Y, en este contexto, los criterios de eficacia cobran relevancia cuando se analizan en relación con las transformaciones en el ambiente y frente a las demandas que enfrenta la organización (Chiavenato, 2017). Es esencial tener en cuenta el tipo de organización, así como sus objetivos y los de los puestos que la conforman. Por lo tanto, los instrumentos de evaluación deben ser diseñados considerando estos factores, ya que su efectividad estará directamente relacionada con su alineación con las metas organizacionales (Castillo Contreras, 2012).

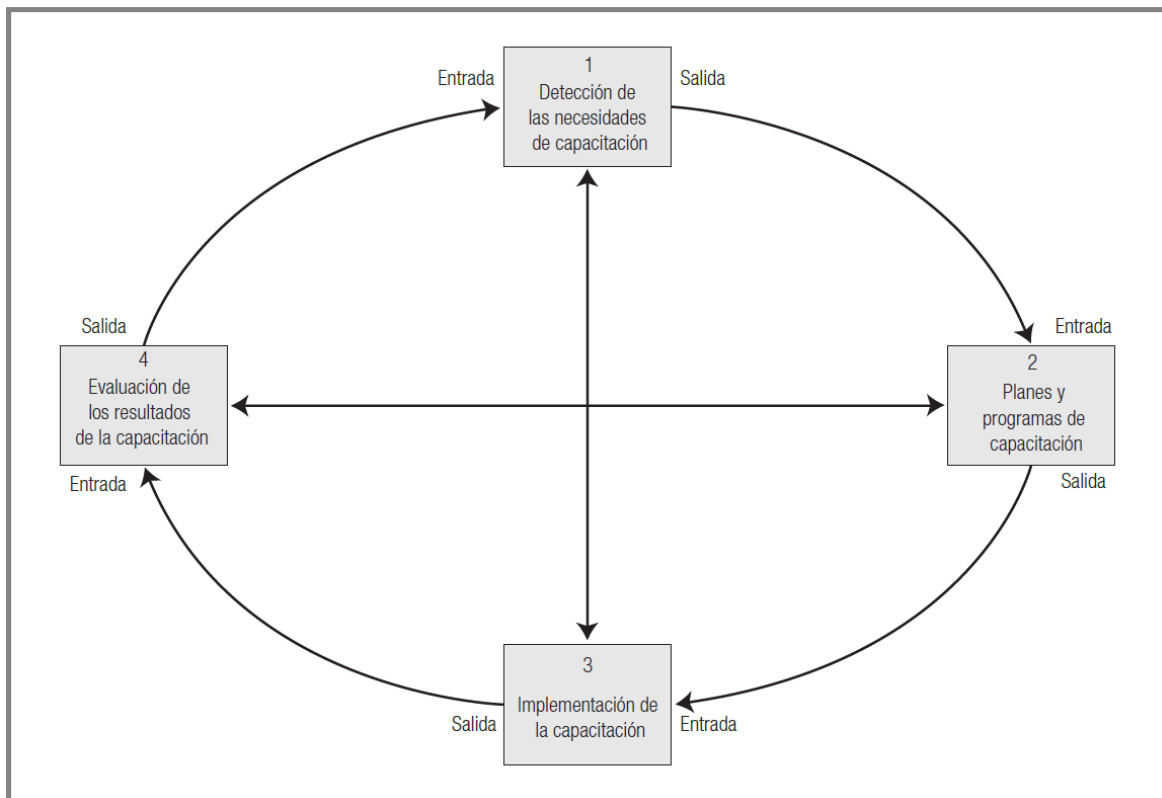


Figura 3. Ciclo de la formación

Fuente: Administración de recursos humanos (p. 389), por Chiavenato, 2017, McGraw-Hill.

El objetivo principal de la evaluación del proceso de capacitación es verificar si la actividad se llevó a cabo según el diseño instruccional planificado, prestando especial atención al cumplimiento del calendario del programa, la calidad del personal docente, la ubicación de las actividades, los recursos utilizados y, en general, la calidad de los servicios ofrecidos (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009). Existen varias dimensiones que se pueden medir, como las reacciones de los participantes ante el programa, lo que aprenden -si es que aprenden algo- y el impacto que tiene en su desempeño laboral después de haber completado el programa (Dessler, 2015).

En este punto, Rubió (2016) presenta el modelo que elaboró en 1959 Donald Kirkpatrick, profesor en la Universidad de Wisconsin, con el fin de alcanzar metas relacionadas con el aprendizaje, la transferencia al puesto de trabajo y el impacto organizacional. La evaluación de la capacitación se plantea en cuatro niveles: la reacción que mide cómo responden los participantes ante la acción formativa que acaban de recibir, el aprendizaje que evalúa el cambio en actitudes, conocimientos y habilidades de los participantes, el comportamiento

que considera que es necesario dejar pasar un tiempo para valorar lo sucedido, y los resultados que buscan medir el impacto real y eficiente de la formación en la organización.

A su vez, entre los factores clave que se deben evaluar con respecto a la capacitación se encuentran la calidad de la información proporcionada a los participantes antes del inicio de la capacitación; el cumplimiento del diseño instruccional en relación con los objetivos, contenidos y métodos didácticos; y la calidad del instructor evaluada en función de su dominio del tema, habilidades pedagógicas, actitud hacia los participantes y puntualidad. Profundizando la evaluación se debe observar la calidad del material didáctico entregado, la pertinencia de los recursos de apoyo (visual, de audio o audiovisuales), la adecuación del local y las instalaciones para la capacitación (como la accesibilidad, espacio, iluminación, temperatura y ruido), así como la calidad del equipamiento de enseñanza. Finalmente, también es primordial evaluar la funcionalidad de los aspectos logísticos de apoyo, como el transporte, alojamiento, alimentación y otros servicios para los participantes e instructores, cuando corresponda (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

Los autores plantean que la evaluación del proceso de capacitación implica un análisis detallado de cómo se lleva a cabo una actividad de formación, teniendo en cuenta tanto los aspectos cuantitativos (como la cantidad de participantes que ingresan y egresan) como los cualitativos (como la calidad del diseño del programa, del instructor y del material de enseñanza). Y, por otra parte, que la evaluación del aprendizaje tiene como objetivo determinar si los participantes han adquirido las competencias esperadas, mientras que la evaluación del impacto de la capacitación en el desempeño laboral busca verificar si, tras la formación, el comportamiento en el trabajo de los participantes mejoró según lo planeado.

Al referirse a la evaluación del aprendizaje, remarcan que tiene como objetivo medir el nivel en que una persona mejora sus competencias técnicas, habilidades interpersonales o disposición emocional en el trabajo de acuerdo con los objetivos establecidos en la capacitación. Y puntualizan que esta evaluación no debe ser vista simplemente como un proceso que determina el éxito o fracaso al final de la capacitación, sino como una herramienta para informar tanto al participante como al capacitador sobre los avances y logros durante el proceso de aprendizaje, así como los aspectos que requieren refuerzo (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

Otra clasificación de la evaluación de los resultados la presenta Chiavenato (2017) al decir que se puede realizar en tres niveles: a nivel organizacional, para mejorar la eficacia, la imagen de la empresa, el clima laboral, la relación con los empleados, apoyar el cambio e innovación y aumentar la eficiencia; a nivel de recursos humanos, para contribuir a reducir la rotación y el ausentismo, mejorar la eficiencia y las habilidades individuales, aumentar el conocimiento y generar cambios en las actitudes y conductas de los empleados, y, por último, a nivel de tareas y operaciones, para aumentar la productividad, la calidad de productos y servicios, la mejora en la atención al cliente, y la reducción de accidentes y necesidades de mantenimiento de equipos.

Dolan y otros (2007) aseguran que aquellos que desean modificar su conducta al volver a su puesto de trabajo a menudo regresan a sus antiguos patrones de comportamiento, lo que reduce considerablemente la efectividad del plan de formación. Un error común al diseñar programas de formación y desarrollo es no implementar sistemas, políticas o programas de seguimiento claros que garanticen que los empleados apliquen efectivamente en su trabajo los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos. Como consecuencia, es posible que el empleado nunca ponga en práctica lo aprendido en el entorno laboral real o que por falta de soporte se extinga la conducta.

Para evaluar un programa de capacitación, como se viene desarrollando, se pueden considerar varios aspectos: la reacción de los participantes, el aprendizaje, los cambios en la conducta laboral debido al programa y los resultados obtenidos, preguntándose si se lograron los objetivos establecidos. Aunque las reacciones y el comportamiento son relevantes, un programa de capacitación debe generar resultados tangibles en el desempeño para que sea considerado exitoso (Dessler, 2015).

## **2.4. Gestión por competencias**

La gestión de las personas basada en competencias implica la integración de este enfoque en diversos procesos fundamentales de la administración del talento dentro de las organizaciones (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009). Para establecer un modelo de competencias, siempre se comienza con la información estratégica de la organización: la misión, la visión y todos los aspectos relacionados con la estrategia (Alles, 2009). Es por lo

dicho, que en esta sección se analiza esta temática para integrar y concluir con el marco teórico.

#### **2.4.1. Competencias**

Para la Organización Internacional del Trabajo (OIT) “el término competencias abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico” (2014, p. 76).

Las más recientes teorías organizacionales hacen hincapié en que las competencias desarrolladas en las personas que trabajan en la organización tienen relación directa con los resultados y avances que pueden alcanzar en su cargo (Rubió, 2016). Según el autor las competencias son:

Características estables y permanentes del ser humano que se ponen de manifiesto mediante comportamientos o conductas al ejecutar una tarea o cuando se realiza un trabajo. Por lo tanto, se considera que el concepto «competencia» es una parte de la personalidad de los individuos que permite predecir sus comportamientos o conductas. (p. 105)

Por su lado, Mondy (2010) definen las competencias como un amplio conjunto de conocimientos, habilidades, características de personalidad y comportamientos, que pueden ser técnicos, relacionados con las habilidades interpersonales o enfocados en el ámbito empresarial.

Para Alles (2006), especialista en esta temática, el término competencia hace referencia a las características de personalidad, que devienen en comportamientos y producen un desempeño exitoso en una posición, y cada rol puede tener diferentes tipologías en organizaciones o industrias diferentes. Por consiguiente, estas competencias se determinan en función de la estrategia de cada organización y se clasifican en competencias cardinales que deberían tener todos los miembros de la organización y competencias específicas para ciertas posiciones de acuerdo con el nivel jerárquico y a la función que están asociadas<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> No todos los roles requieren las mismas competencias, es importante definir las en función de la posición.

En ese sentido, la competencia es una cualidad personal e intransferible relacionada con la capacidad de realizar un trabajo específico con un nivel de calidad específico y en el entorno adecuado, lo que implica que una persona puede ser competente para una tarea, pero no para otra. El desempeño, por su parte, debe verse como el comportamiento humano dentro de un marco de normas y objetivos definidos por la organización (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

Es esencial cómo se define cada competencia, ya que muchas veces las organizaciones, debido a definiciones incorrectas del modelo, terminan trabajando de forma errónea. Si los diferentes niveles se precisan solo con una palabra, sin una explicación clara del grado y sin ejemplos de comportamientos observables, no se está diseñando correctamente este modelo (Alles, 2009).

En resumen, la competencia se refiere a un conjunto de conocimientos, habilidades y características personales que permiten a los individuos desempeñar tareas específicas con éxito, dentro de un contexto determinado.

#### **2.4.2. Clasificación de las competencias**

Alles (2006) muestra la clasificación de las competencias según la estrategia de cada organización, y las divide en dos categorías: las competencias cardinales, que deben ser adquiridas por todos los miembros de la organización, y las competencias específicas, que están dirigidas a ciertos grupos de personas, tanto de manera vertical (por área) como horizontal (por funciones). Usualmente, ambas categorías suelen combinarse.

Las competencias cardinales se refieren a lo esencial o clave dentro de la organización; generalmente incorporan valores y atributos específicos que distinguen a una organización de las demás y manifiestan lo que es necesario para alcanzar la estrategia por todos los colaboradores. Otros autores utilizan diferentes términos para referirse a ellas, como competencias centrales, generales o corporativas (Alles, 2009).

Las competencias específicas, según su definición, están vinculadas a determinados grupos o colectivos de personas. Aquí aparecen las competencias gerenciales específicas, que como su nombre lo sugiere, se refieren a aquellas que son necesarias en quienes tienen a su cargo a otras personas, es decir, en aquellos que ocupan roles de liderazgo. Y, por otro lado, las

competencias específicas por área o por proceso son las necesarias para quienes trabajen en un sector determinado o en el flujo de un proceso establecido.

Por su parte, Martínez Espinoza y Martínez Anguita (2009) proponen que la competencia de una persona puede analizarse a través de los factores que la determinan y que comprenden: los conocimientos, que se refieren a la capacidad para identificar, reconocer y relacionar objetos en el ámbito de trabajo, basados en el conocimiento acumulado; las habilidades intelectuales, que implican la capacidad de aplicar los conocimientos y el juicio en la ejecución de funciones y resolución de problemas; las habilidades psicomotoras, que se refieren a la destreza para realizar movimientos precisos mediante la acción combinada de facultades físicas, sensoriales y mentales; las habilidades interpersonales, que consisten en la capacidad para interactuar con otras personas en el trabajo como comunicarse, persuadir y negociar, basadas en atributos de personalidad y técnicas de comunicación; y la disposición anímica, que involucra factores afectivos como las actitudes, valores, creencias y motivación relacionadas con las condiciones laborales. La importancia de estas competencias varía según la naturaleza del trabajo, ya que, por ejemplo, las habilidades psicomotoras son clave para un operario, pero no para un gerente, mientras que los conocimientos y habilidades intelectuales tienen un valor más relevante en puestos de gestión, y las competencias psicosociales, como las interpersonales y la disposición afectiva, son importantes en todos los roles de una organización (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

Castillo Contreras (2012) expone que existen diferentes tipos de competencias, tales como las básicas, genéricas, específicas y sociales, que varían según el contexto y la naturaleza del trabajo. Las básicas comprenden el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores esenciales que una persona debe poseer para realizar de manera efectiva cualquier actividad laboral, independientemente de su naturaleza o nivel de cualificación requerido. Ejemplos de estas competencias son la comunicación, la lectura y comprensión de texto, el manejo numérico, entre otros.

Las competencias genéricas son aquellos conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores compartidos dentro de una cadena de valor o familia ocupacional, mientras que las competencias específicas se refieren a los conocimientos más detallados y especializados, orientados a una función u ocupación particular. Y las competencias sociales, que están

estrechamente relacionadas con las demás, se refieren a la conexión que el trabajador establece con el sistema laboral y con las transformaciones en el mercado de trabajo.

En conclusión, las competencias son fundamentales para el éxito organizacional, ya que permiten identificar las habilidades y conocimientos necesarios para el desempeño efectivo en diferentes niveles y roles. Estas competencias no solo varían según el puesto o la jerarquía, sino también en función de las condiciones laborales y el contexto en el que se desarrollan.

### **2.4.3. Competencias docentes en la era digital**

La UNESCO (2019) presenta un marco de referencia que se compone de 18 competencias distribuidas en seis áreas clave de la práctica profesional docente, organizadas en tres niveles de uso pedagógico de las TIC. La idea central es que los docentes con competencias en el uso de las TIC en su práctica profesional son capaces de ofrecer una educación de calidad y, en última instancia, guiar eficazmente el desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes. Las seis áreas que estructuran la práctica profesional de los docentes son: comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas, currículo y evaluación, pedagogía, aplicación de competencias digitales, organización y administración, y aprendizaje profesional de los docentes.

Las áreas mencionadas tienen etapas de desarrollo (véase Anexo III). El primer nivel se centra en la adquisición de conocimientos que implica que los educadores obtienen conocimientos sobre el uso de la tecnología y las competencias básicas relacionadas con las TIC. Comprenden los beneficios potenciales de las TIC en el aula y en el contexto de las políticas y prioridades nacionales, además de ser capaces de gestionar y organizar las inversiones escolares en TIC, así como utilizar la tecnología para fomentar el aprendizaje continuo y apoyar su propio desarrollo profesional.

El segundo nivel corresponde a la profundización de los conocimientos. En esta fase, los docentes desarrollan competencias en TIC que les permiten crear entornos de aprendizaje colaborativos y centrados en el estudiante. Asimismo, son capaces de conectar las directrices políticas con acciones concretas en el aula, elaborar planes tecnológicos para gestionar los recursos tecnológicos de la escuela y anticipar las necesidades futuras.

El tercer nivel es el de la creación de conocimientos. En esta etapa, los docentes desarrollan competencias que les permiten modelar buenas prácticas y crear entornos de aprendizaje que favorezcan la generación de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, con el fin de contribuir a la construcción de sociedades más equilibradas, plenas y prósperas.

El modelo promueve la idea de que el perfeccionamiento profesional de los docentes es un proceso de aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida. En este sentido, el aprendizaje y la aplicación de competencias digitales se consideran una parte esencial del desarrollo de sus habilidades, desde su formación inicial hasta su actualización constante a lo largo de toda su carrera. Sería útil desarrollar estrategias institucionales que optimicen los programas de formación de los educadores, apoyando su desarrollo continuo y mejorando sus competencias en la aplicación de una pedagogía basada en las TIC para gestionar el aula, trabajar sobre los currículos, evaluar a los estudiantes y fortalecer la colaboración entre colegas.

Otro marco de trabajo es el DigCompEdu, que es el resultado de debates y consultas con expertos y profesionales, apoyados en una revisión de la literatura y en la síntesis de herramientas existentes a nivel local, nacional, europeo e internacional. Estos debates tuvieron como objetivo alcanzar un consenso sobre las áreas clave y los elementos de la competencia digital de los educadores, definir los aspectos centrales y secundarios, y establecer la lógica de progreso en cada área. El marco se basa en el trabajo realizado por el Centro Común de Investigación de la Comisión Europea, en colaboración con la Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (Redecker, 2020).



Figura 4. Áreas y alcance del marco DigCompEdu

Fuente: Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu (p. 15), por Redecker, 2020, Fundación Universia y del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas.

Es fundamental que los educadores estén capacitados en las competencias digitales necesarias para utilizar de manera efectiva las tecnologías en la enseñanza, ya que son modelos a seguir para las generaciones futuras y deben estar preparados para facilitar la participación activa de los estudiantes en una sociedad digital. En ese sentido, este marco presenta seis áreas que se enfocan en diferentes aspectos de las actividades profesionales de los docentes:



Figura 5. Las competencias y sus conexiones

Fuente: Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu (p. 15), por Redecker, 2020, Fundación Universia y del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas.

La competencia digital de los docentes se refleja en su habilidad para emplear las tecnologías digitales, no solo para enriquecer el proceso de enseñanza, sino también en sus interacciones profesionales con colegas, estudiantes y otras partes involucradas, favoreciendo su desarrollo profesional personal y promoviendo el bienestar colectivo y la innovación constante en la organización y la práctica educativa. En este eje, es necesario reflexionar, tanto de manera individual como colectiva, sobre la práctica pedagógica digital propia y de la comunidad educativa, evaluándola críticamente y promoviendo su desarrollo activo.

En términos de competencias relacionadas con los contenidos digitales, existen una gran variedad de recursos digitales educativos que se pueden utilizar para la enseñanza y esto requiere de competencias clave para gestionar la diversidad. Por eso, los docentes deben ser capaces de identificar los recursos más adecuados según sus objetivos de aprendizaje, el grupo de estudiantes y su estilo de enseñanza, así como estructurar, relacionar y modificar dichos recursos, incluso creando nuevos materiales digitales. Al mismo tiempo, deben ser responsables en el uso y gestión de contenidos digitales, respetando la normativa sobre derechos de autor y privacidad, y protegiendo datos confidenciales como exámenes o calificaciones. Las tecnologías digitales pueden mejorar de diversas formas las estrategias

de enseñanza, pero la competencia digital del educador se centra en usar eficientemente estas tecnologías en todas las fases del proceso de aprendizaje.

Por el lado de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las tecnologías digitales pueden mejorar significativamente estos procesos. Sin embargo, independientemente del enfoque pedagógico que se adopte, la competencia digital del educador se centra en utilizar eficazmente estas tecnologías en todas las fases y entornos del proceso de aprendizaje. Esta competencia implica el diseño, programación e implementación de tecnologías digitales en las distintas etapas educativas y el docente competente tiene el rol principal de ser un mentor y guía, apoyando a los alumnos en su desarrollo de un aprendizaje cada vez más autónomo.

La competencia de la evaluación debe considerar cómo las tecnologías digitales pueden mejorar las estrategias existentes y facilitar enfoques innovadores. Además, el uso de tecnologías en educación genera una gran cantidad de datos sobre el comportamiento de aprendizaje de los estudiantes, cuyo análisis y aplicación en la toma de decisiones está cobrando mayor relevancia, aunque debe complementarse con los datos tradicionales. Las tecnologías digitales también permiten monitorear el progreso de los estudiantes, facilitar la retroalimentación y ajustar las estrategias pedagógicas de manera más eficaz.

Con respecto al empoderamiento de los estudiantes, las tecnologías digitales en la educación tienen la capacidad para respaldar enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, fomentando su participación activa en el proceso de aprendizaje y permitiéndoles apropiarse de él. A su vez, contribuyen a la diversificación en el aula y a la educación personalizada, ofreciendo actividades de aprendizaje adaptadas a las competencias, intereses y necesidades de cada estudiante.

Por último, “la competencia digital es una de las competencias transversales que los educadores necesitan inculcar en los alumnos” (Redecker, 2020, p. 23). Aquí aparece en el modelo una orientación para generar estos conocimientos, habilidades y aptitudes en los estudiantes.

En este marco de trabajo, se caracteriza al profesorado de acuerdo a las etapas de desarrollo de la competencia en: Novel (A1), Explorador (A2), Integrador (B1), Experto (B2), Líder (C1) y Pionero (C2). En todas las competencias la progresión entre niveles es acumulativa,

lo que significa que cada descriptor de un nivel superior incluye todos los descriptores de los niveles inferiores, con la excepción del primer nivel, A1 (véase Anexo IV).

La clasificación de la Fundación Profuturo<sup>9</sup> (2019), que comparte características con los modelos anteriores, es una manera de acercarse a la complejidad del fenómeno educativo en una época marcada por el gran impacto de la tecnología digital. El desarrollo del Marco Global de la Competencia Educadora en la Era Digital (MGCEED) ha seguido un proceso en cuatro fases. En primer lugar, se realizó una revisión de la literatura internacional disponible para examinar, desde una perspectiva histórica y crítica, las principales aproximaciones a la competencia docente y digital. En segundo lugar, se analizaron los solapamientos conceptuales entre estos términos, fusionando los ítems resultantes para crear una propuesta unificada. En tercer lugar, se aplicaron dos técnicas comunes en procesos de validación: el método Delphi y el Juicio de Expertos. Finalmente, se revisó nuevamente el marco para corregir los problemas identificados durante el análisis.

---

<sup>9</sup> Programa de educación digital impulsado por Fundación Telefónica y Fundación "la Caixa" para reducir la brecha educativa en el mundo: <https://profuturo.education/>



Figura 6. Roles que conforman la competencia educadora en la era digital

Fuente: Marco Global de la Competencia Educadora en la Era Digital (p. 6), por Fundación Profuturo, 2019.

La identidad docente se define a través de tres roles interrelacionados: el diseño de experiencias de aprendizaje que sean significativas, la labor de facilitar el aprendizaje para asegurar el éxito de todos los estudiantes y la evaluación que contribuye a la mejora continua de la práctica profesional del docente. El desarrollo profesional del docente lo capacita como ciudadano y le otorga la capacidad de transformar realidades, a la vez que se convierte en una influencia positiva para quienes lo rodean, lo cual constituye el núcleo de la identidad conectora.

En la identidad conectora los docentes actúan como líderes sociales y educativos en su comunidad al compartir sus prácticas y reflexiones derivadas de la evaluación y colaboran con otros educadores, grupos o centros educativos buscando favorecer el desarrollo colectivo de la competencia educadora, lo que incluye su capacidad de transformación mediante la identidad ciudadana. Cada identidad se manifiesta a través de los roles que asume, las funciones que desempeña y las prácticas que se pueden observar en un contexto específico (véase

Anexo V).

En el año 2011, el Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile publica un documento sobre las competencias TIC en la profesión docente, en el cual se diseñan cinco dimensiones (pedagógica, técnica, de gestión, social, ética y legal, y de responsabilidad y desarrollo profesional), abordadas mediante competencias, criterios y descriptores. Estas dimensiones consideran funciones como la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de entornos adecuados para el aprendizaje, la enseñanza en sí misma, así como la evaluación y reflexión sobre la práctica docente, procesos esenciales para retroalimentar y enriquecer el trabajo docente mediante la integración de las TIC.

Las dimensiones se desarrollan pensando que un docente que integra las TIC es aquel que las utiliza para mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes; tiene un buen conocimiento y dominio de las tecnologías disponibles para apoyar su labor, emplea las TIC para optimizar la gestión curricular en su área de actuación; usa las TIC como una herramienta para la inclusión social y la atención a la diversidad, actuando de manera ética y legal y cuidando la salud y el medio ambiente; y asume su responsabilidad para garantizar un aprendizaje más eficiente y actualizado para los estudiantes, integrando las TIC en su enseñanza y asumiendo, de forma responsable, su propia actualización y desarrollo profesional con las oportunidades que las TIC ofrecen para su práctica.

El mapa de competencias se armó a partir de las dimensiones, que incluyen una serie de competencias y de las mismas derivan los criterios que se estandarizan. En ese sentido, un estándar es una competencia que se ha establecido como un referente válido para un grupo específico como el educativo.

En Colombia se presentaron algunas directrices con el propósito de apoyar el proceso de desarrollo profesional docente enfocado en la innovación educativa mediante el uso de TIC, destinadas tanto a quienes diseñan e implementan programas de formación como a los docentes y directivos. El desarrollo profesional para la innovación educativa con el uso de TIC tiene como objetivo preparar a los docentes para mejorar la calidad educativa mediante la transformación de sus prácticas pedagógicas, integrando las TIC para enriquecer el aprendizaje. Además, busca que los docentes adopten estrategias para guiar a los estudiantes en el uso de las TIC como herramientas para acceder al conocimiento y transformar su

entorno y promueve la transformación de las instituciones educativas en organizaciones de aprendizaje, fortaleciendo la gestión en todos sus aspectos (Oficina de Innovación Educativa, 2013).

En estas directrices se plantean cinco competencias, entre las cuales está la competencia tecnológica como la habilidad para elegir y emplear de manera adecuada, responsable y eficiente una diversidad de herramientas tecnológicas, comprendiendo los principios que las gobiernan, cómo combinarlas y las licencias que las respaldan. En segunda instancia, se define la competencia comunicativa como la destreza para comunicarse, interactuar y relacionarse en entornos virtuales y audiovisuales mediante diversos medios, utilizando múltiples lenguajes, tanto de forma sincrónica como asincrónica.

En un tercer punto, se presenta la competencia pedagógica como la capacidad para emplear las TIC con el fin de potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo tanto las ventajas como las limitaciones de integrar estas tecnologías en la formación integral de los alumnos y en el desarrollo profesional del docente. En cuarto lugar, la competencia en gestión se refiere a la habilidad de usar las TIC de manera eficiente en la planificación, administración, organización y evaluación de los procesos educativos, abarcando tanto las prácticas pedagógicas como el desarrollo institucional. Y, por último, la competencia investigativa se entiende como la capacidad para emplear las TIC en la transformación del conocimiento y la creación de nuevos saberes.

Estas competencias se desarrollan y se manifiestan en distintos niveles de complejidad. El primer nivel de exploración se caracteriza por ofrecer la oportunidad de acercarse a un conjunto de conocimientos que permiten acceder a una mayor elaboración conceptual. El segundo nivel de integración consiste en aplicar los conocimientos adquiridos para resolver problemas en diferentes contextos. Al final, en el tercer nivel de innovación se pone un mayor énfasis en los procesos creativos, lo que permite trascender el conocimiento aprendido e imaginar nuevas formas de acción o explicación.

En conjunto, los marcos de referencia propuestos por la UNESCO, el DigCompEdu y la Fundación Profuturo, así como las directrices planteadas en Colombia y Chile, coinciden en señalar la importancia de las competencias digitales para el desarrollo profesional docente, considerando su capacidad de transformar la práctica educativa a través de las TIC. Todos

estos marcos coinciden en que los docentes deben ser capaces de integrar las tecnologías de manera efectiva para mejorar la calidad educativa, promover la inclusión social, fomentar la participación de los estudiantes y facilitar su desarrollo profesional continuo. Además, subrayan la progresión de estas competencias desde un nivel básico de exploración hasta niveles de innovación y liderazgo en el uso de las TIC.

#### **2.4.4. Diseño del cargo y formación por competencias**

El análisis funcional es una técnica empleada para determinar las competencias necesarias para realizar un trabajo de manera adecuada, mediante un proceso analítico que descompone las funciones de una organización en subfunciones más específicas. Estas subfunciones se dividen a su vez en tareas más pequeñas, hasta llegar a la identificación de las actividades básicas que pueden ser asignadas a cada trabajador (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

El análisis funcional de una empresa sigue un proceso analítico que comienza con la identificación de los propósitos productivos clave de la organización. Luego, se identifican las actividades necesarias para alcanzar estos objetivos, descomponiendo las funciones principales en subfunciones cada vez más específicas hasta llegar a las tareas que pueden ser asignadas a los cargos individuales. Posteriormente, se analizan las funciones de los cargos para deducir las competencias requeridas, entendiendo el comportamiento deseado en el desempeño de cada función como una unidad o elemento de competencia. Finalmente, se definen las normas de competencia, que especifican el desempeño esperado y los criterios de evaluación correspondientes, lo que permite determinar los conocimientos, habilidades y disposición anímica necesarios para un adecuado desempeño, información clave para la selección de personal, evaluación del desempeño, capacitación laboral, planes de compensación y desarrollo profesional.

El modelo sugiere que las competencias clave deben ser aplicadas en diversos procesos, como la selección, evaluación, remuneración y capacitación de la fuerza laboral. Esto generalmente comienza con un resumen de las competencias humanas necesarias, que incluyen habilidades, conocimientos y conductas requeridas, y se organiza en un modelo integrado de competencias (Dessler, 2015).

De acuerdo a Martínez Espinoza y Martínez Anguita (2009) las competencias, entendidas como comportamientos laborales deseados, son elementos clave para la descripción de los puestos de trabajo. Para elaborar estos descriptores, es necesario identificar y jerarquizar los comportamientos esperados en cada puesto, lo cual puede resultar complejo y, por lo tanto, se debe abordar este proceso de manera gradual, comenzando por identificar las competencias comunes a los puestos y luego las específicas de cada uno. Además, es importante seleccionar las competencias según su relevancia para un desempeño adecuado del puesto. Generalmente, bastará con incluir entre cuatro o cinco competencias generales en la descripción de un puesto, que posteriormente se pueden detallar en los comportamientos clave necesarios.

En esa misma línea, para Alles (2009) el primer paso consiste en revisar las tareas y responsabilidades, y luego determinar, de acuerdo con la descripción de cada grado, cuál será el nivel requerido de las competencias para desempeñar con éxito ese puesto de trabajo específico.

La descripción de una competencia generalmente incluye varios elementos, como el nombre y una breve explicación. También se incluyen las conductas observables relacionadas con la competencia y los niveles de destreza requeridos (Dessler, 2015).

En términos de capacitación, detectar las necesidades implica comparar lo que un trabajador debe saber, poder y querer hacer con lo que realmente sabe, puede y quiere hacer. Este enfoque, conocido como auditoría de competencias, consiste en analizar directamente las necesidades de capacitación de los empleados, comparando sus competencias o comportamientos actuales con los que se esperan (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

Se puede buscar y obtener evidencia del desempeño del trabajador a través de la observación de su comportamiento, entrevistas, cuestionarios específicos, técnicas de autoevaluación, informes de supervisores, testimonios de empleadores anteriores o registros de producción y control de calidad. O se puede verificar si el trabajador tiene los conocimientos, habilidades y disposición necesarios para realizar correctamente el trabajo mediante certificados, testimonios, pruebas especializadas e informes de los registros de personal de la empresa, entre otros medios.

Independientemente del enfoque utilizado para analizar las necesidades de capacitación de los trabajadores, es fundamental contar con las especificaciones de los estándares de desempeño que se usarán como criterio de comparación, así como de las condiciones laborales relevantes y los requisitos cognitivos, de habilidades y afectivos del puesto. Estos estándares y requisitos de desempeño suelen estar detallados en los manuales de descripción y especificación de cargos de la empresa o deben ser definidos para este propósito por expertos o por los supervisores directos de los trabajadores que serán evaluados (Martínez Espinoza & Martínez Anguita, 2009).

En síntesis, el análisis funcional es una herramienta fundamental para determinar las competencias requeridas para el desempeño adecuado de cada puesto dentro de una organización, a través de un proceso de descomposición de funciones y tareas. Este análisis permite identificar de manera precisa los conocimientos, habilidades y comportamientos necesarios, facilitando la selección de personal, la evaluación del desempeño y la capacitación de los empleados. Por otra parte, al abordar las necesidades de capacitación, se establece un marco claro para evaluar las competencias actuales de los trabajadores y compararlas con los estándares esperados, contribuyendo así a una mejora continua en los procesos de gestión del talento humano dentro de las organizaciones.

### Capítulo 3: Metodología

El diseño de la investigación es de tipo descriptivo, ya que su principal objetivo es recolectar datos y proporcionar información detallada sobre diversos conceptos y variables, caracterizando el problema en cuestión (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Este enfoque permite comprender y analizar el contexto específico en el cual se desarrolla la investigación, proporcionando un marco detallado de las características de los fenómenos estudiados.

Para esta tesis se ha adoptado un abordaje mixto que combina los enfoques cuantitativo y cualitativo, aprovechando las fortalezas de ambos y reduciendo las posibles debilidades que podrían surgir de su aplicación por separado. Esta integración metodológica facilita un análisis más completo y profundo de las diversas dimensiones del problema planteado.

El estudio se centra en dos áreas clave: por un lado, el análisis de la situación actual de la educación virtual de grado en la Facultad, que se basa en un informe de relevamiento de los cursos virtuales activos del segundo cuatrimestre de 2024, y en la realización de encuestas dirigidas a estudiantes que cursaron una asignatura durante el periodo 2023/24. La población del informe está compuesta por 182 aulas virtuales y la encuesta fue respondida por 542 estudiantes. Con esta información se busca comparar los datos, que permiten identificar tendencias, fortalezas y áreas de mejora en la implementación de las aulas virtuales, y a la vez determinar las necesidades de formación.

La segunda área clave es la construcción del perfil por competencias y la elaboración del plan de capacitación, que se fundamentan en el análisis de las normativas vigentes, así como en las investigaciones realizadas por distintos organismos sobre competencias requeridas en el ámbito educativo y las teorías expuestas en el marco teórico. El enfoque incluye un análisis sistemático que permite identificar los requisitos, competencias y objetivos necesarios para el desarrollo de capacidades en los docentes de la institución.

Las fuentes de datos empleadas en esta investigación se dividen en primarias y secundarias: Las primeras incluyen las encuestas realizadas a estudiantes y las normativas vigentes relacionadas con la formación docente y la gestión de aulas virtuales. Como fuentes secundarias se toman los informes de relevamiento de los cursos virtuales.

El análisis documental de las normativas se realiza mediante técnicas de estudio de contenido, priorizando la identificación de elementos clave que contribuyan a la formulación del perfil del puesto y el diseño del plan de capacitación. Para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados, se aplica una estrategia que combina los resultados provenientes de las fuentes cuantitativas y cualitativas.

Por último, se identifican algunas posibles limitaciones, como el acceso restringido a algunas características sobre las aulas virtuales -como las respuestas por medios no visibles que se mencionan en el informe- y una baja participación de los estudiantes en las encuestas. Más allá de estas limitaciones, su complementación en el análisis permite llegar a conclusiones que son de utilidad para mejorar las competencias docentes.

## Capítulo 4: Desarrollo y análisis del caso

En este capítulo se despliega el caso de estudio que presenta la organización bajo análisis, el marco normativo asociado al perfil docente, la capacitación y los cursos virtuales, así como también el diagnóstico de situación de las materias en la modalidad virtual. A partir de la teoría expuesta en el marco teórico y la información mencionada, se diseña el puesto de profesor adjunto de cursos virtuales y el plan de formación que cubra la brecha de competencias necesarias para llevar adelante de manera efectiva las materias.

### 4.1. Institución

El Estatuto de la Universidad de Buenos Aires<sup>10</sup> plantea que es una institución de derecho público cuyo objetivo es promover, difundir y preservar la cultura. Para alcanzar este fin, mantiene una relación continua con el pensamiento universal y se enfoca especialmente en los problemas de Argentina. En ese sentido, en el segundo artículo expresa que favorece el desarrollo cultural a través de los estudios humanísticos, la investigación científica y tecnológica, y la creación artística. Propaga las ideas, los avances científicos y las producciones artísticas mediante la enseñanza y otros medios de difusión del conocimiento.

Esta Universidad es una comunidad integrada por profesores, estudiantes y graduados que busca la formación integral de sus miembros, fomentando en ellos principios de rectitud moral, responsabilidad cívica y preparando investigadores, profesionales y docentes capaces de contribuir al bienestar y progreso del país. Asimismo, se mantiene neutral en cuestiones ideológicas, políticas y religiosas, garantizando dentro de su ámbito la plena libertad de investigación y expresión, pero sin ignora los problemas sociales, políticos e ideológicos.

Dentro de la Universidad, las Facultades son las unidades administrativas y de gobierno que agrupan diversas escuelas, departamentos e institutos, cada una con su propia estructura. Las materias afines o similares pueden organizarse en departamentos, que actúan como unidades docentes funcionales, y este agrupamiento también puede realizarse entre las cátedras

---

<sup>10</sup> Estatuto Universitario de 1966 y sus modificaciones posteriores:  
<http://www.fcen.uba.ar/prensa/noticias/documentos/estatutouba.html>

En términos históricos, el 19 de febrero de 1890 comenzó a operar en un edificio en la calle Alsina N° 1552 la “Escuela de Comercio de la Capital de la República”, creada a partir del decreto del Poder Ejecutivo Nacional emitido por el Dr. Carlos Pellegrini, quien actuaba como Vicepresidente en ejercicio del Poder Ejecutivo y con la firma del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. Filemón Posse<sup>11</sup>.

El primer plan de estudios de la institución se centraba en áreas como las matemáticas, el cálculo mercantil, la contabilidad y los idiomas extranjeros, esenciales para el desarrollo del comercio internacional en expansión. En 1892, se implementó la primera reforma del plan de estudios, estableciendo carreras de cinco años de duración y que otorgaban los títulos de Contador Público, Traductor Público de francés e inglés, Calígrafo Público o Perito Mercantil.

Gracias a la propuesta del diputado Juan Balestra, la Escuela pasó a llamarse “Carlos Pellegrini” en 1908. Basándose en esta escuela, y mediante un decreto del 2 de marzo de 1910 firmado por el Dr. José Figueroa Alcorta y su Ministro de Instrucción Pública, Dr. Rómulo S. Naón, se fundó el Instituto de Altos Estudios Comerciales, que, tras varios períodos de supresión y restablecimiento, se transformó el 9 de octubre de 1913 en la actual Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA).

La Facultad expresa -en su página web- que está compuesta por una amplia variedad de personas con ideologías políticas, preferencias y convicciones académicas muy diferentes, así como con estilos diversos<sup>12</sup>. No obstante, existe un conjunto de valores que defiende y promueve como la pluralidad, ya que el diálogo es fundamental para la democracia, como la verdad y el conocimiento surgen del disenso y la discusión franca, abierta y respetuosa; el mérito, porque la excelencia intelectual y el mérito personal son los criterios para alcanzar el éxito, en la cual el acceso es gratuito para todos aquellos dispuestos a seguir un camino de esfuerzo y dedicación personal; la libertad para crear, cuestionar, desafiar y aprender, con límites centrados en el respeto a la libertad de los demás y el rechazo absoluto de la violencia; la honestidad intelectual que se defiende en las aulas y en los trabajos de investigación y debe reflejarse también en la vida profesional; el compromiso ético con la sociedad que la

---

<sup>11</sup> Página oficial de la FCE-UBA (2025): <https://www.economicas.uba.ar/institucional/>

<sup>12</sup> Página oficial de la FCE-UBA (2025): <https://www.economicas.uba.ar/institucional/>

sostiene, a través de su opinión y del financiamiento con recursos públicos. Es por lo antedicho, que la misión no se limita únicamente a formar profesionales exitosos que triunfen en el mercado, sino que también busca formar profesionales que contribuyan con la construcción de una sociedad mejor: justa, solidaria, equitativa, abierta y plural.

En la actualidad, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA) ofrece cinco carreras de grado: Contador Público, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía, Licenciatura en Sistemas de Información de las Organizaciones y la carrera de Actuario. Estos planes de estudio se diseñaron en modalidad presencial y tienen una cierta cantidad de materias que los estudiantes pueden cursar de manera virtual.

## **4.2. Marco normativo asociado al perfil y la capacitación docente**

La Ley de Educación Superior<sup>13</sup> del año 1995 establece que este nivel educativo tiene como objetivo ofrecer una formación de alto nivel en los ámbitos científico, profesional, humanístico y técnico, apoyar la conservación de la cultura nacional, fomentar la creación y expansión del conocimiento en sus diversas formas, y promover el desarrollo de actitudes y valores que formen individuos responsables, con ética y solidaridad, reflexivos y críticos, competentes para mejorar la calidad de vida, fortalecer el respeto al medio ambiente, a las instituciones del país y al mantenimiento del orden democrático.

En esta ley, para cumplir con dicho objetivo, entre los derechos de los docentes de las instituciones estatales se menciona el mantenerse al día y mejorar de manera constante a lo largo de la trayectoria académica y, entre las obligaciones, participar en la vida de la organización cumpliendo con su función docente, de investigación y de servicio, así como actualizarse y satisfacer los requerimientos de mejora establecidos por la carrera académica de las instituciones, lo que plantea una preocupación constante por la actividad y la capacitación necesaria para desempeñar el rol docente.

---

<sup>13</sup> Ley N° 24.521 sancionada el 20 de julio 20 de 1995:

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

El Convenio Colectivo de Trabajo para los Docentes de la Universidad de Buenos Aires<sup>14</sup>, rubricado por la Asociación de Docentes de la Universidad de Buenos Aires (ADUBA) en 2015, establece los derechos de los docentes y el marco normativo para el ejercicio de su profesión. Los docentes desempeñarán sus funciones de acuerdo con las obligaciones del Estatuto Universitario y las normativas de la universidad, buscando promover la calidad académica en enseñanza, investigación y formación, realizando sus tareas según la dedicación horaria asignada y se fomentará el uso del título de profesor, sin que ello altere su carácter, categoría o funciones.

Este convenio establece que los docentes tienen varios deberes, entre los cuales se incluyen prestar sus servicios con puntualidad, asistencia regular y dedicación apropiada a sus funciones, así como actuar de buena fe y cumplir con las normativas legales y reglamentarias que rigen tanto el funcionamiento de la institución como la función docente. Además, deben realizar sus tareas de manera personal, basándose en principios éticos y de responsabilidad, someterse a exámenes psicofísicos según lo determine la reglamentación y guardar reserva sobre cualquier asunto relacionado con sus funciones. También están obligados a cumplir con las disposiciones sobre incompatibilidad y acumulación de cargos, a seguir las normas de seguridad e higiene y a denunciar cualquier accidente o enfermedad laboral conforme a las leyes vigentes.

Cuando el convenio explica la función docente, menciona que se lleva a cabo tanto en modalidad frente a estudiantes como en actividades realizadas en su ausencia, y se detallan de manera no exhaustiva las actividades vinculadas a la docencia, tales como la planificación de tareas según el cargo y la categoría, la elaboración de programas o materiales para asignaturas o cátedras, la preparación de clases, la corrección de exámenes, la realización de evaluaciones y trabajos prácticos, gestiones administrativas relacionadas con la asignatura o la carrera, reuniones de cátedra, área o departamento, presentación de informes, así como labores de investigación y gestión.

En cuanto a la capacitación, de acuerdo a este convenio, se debe promover la excelencia académica en todas sus formas y la universidad tomará todas las medidas necesarias para

---

<sup>14</sup> Página oficial de ADUBA (2025) <https://aduba.org.ar/cct/>

brindar de forma gratuita programas de desarrollo para su personal docente, siempre que dichos cursos contribuyan a su formación en el área en la que desempeñan sus funciones.

Por su parte, el Estatuto Universitario establece que las tareas principales del personal docente incluyen la enseñanza, la creación intelectual, y, en algunos casos, la extensión universitaria y la participación en el gobierno de la universidad y las facultades. Y con respecto a los profesores adjuntos, dispone que entre los derechos y obligaciones de los profesores adjuntos se incluyen desarrollar un curso completo o parcial relacionado con el dictado por un profesor titular plenario, titular o asociado, siguiendo la orientación de este último; colaborar en la enseñanza de un curso o en los trabajos prácticos de un curso a cargo de un profesor titular plenario, titular o asociado; y formar parte de las mesas examinadoras.

Al referirse a la capacitación, el Estatuto instaura la creación de una carrera docente orientada a la formación y fomento de aquellos interesados en la docencia universitaria. La carrera docente se debe adaptar a la estructura de cada facultad o bien contar con un régimen especial para otorgar el título de docente autorizado. Esta carrera implica la participación en cursos y seminarios relacionados con la asignatura correspondiente, así como en actividades sobre metodología de enseñanza e investigación.

Por último, dentro de las normativas de la Facultad se encuentra la Resolución de Consejo Superior N° 3572/11 que aprueba el reglamento de provisión de cargos de auxiliares, donde se especifican las obligaciones en el puesto (véase Anexo VI), lo que no ocurre para el cargo de profesor adjunto o titular. En estos últimos casos, se toma como base de análisis lo establecido en el Estatuto Univesitario.

En conjunto, el marco normativo que regula la función docente en la educación superior — desde la Ley de Educación Superior hasta el Convenio Colectivo de Trabajo, el Estatuto Universitario y las resoluciones específicas de cada facultad— refleja una concepción integral del rol del docente universitario que busca garantizar una enseñanza de calidad, con el compromiso de la formación continua, la participación institucional y el respeto por principios éticos y normativos.

### **4.3. Encuadre de los cursos virtuales**

Más allá de los antecedentes de educación a distancia, a través de la Resolución de Consejo Directivo N° 1593/11, en el segundo período lectivo del año 2011, la Facultad incorpora de manera permanente la modalidad de enseñanza virtual para las asignaturas, manteniendo las mismas fechas de inscripción, cobertura de vacantes, publicación de resultados, inicio del cuatrimestre, desarrollo de clases y terminación del cuatrimestre que las establecidas para la modalidad presencial. Las cátedras que ofrecían esta modalidad tenían que ajustar tanto los métodos de enseñanza como los métodos de evaluación de los programas de estudio, teniendo en cuenta que los exámenes parciales y finales eran de manera presencial.

En esta resolución se establecía el pasaporte virtual, con el propósito de permitir que los estudiantes pudieran cursar las materias en esta modalidad. Según esta normativa, al finalizar la capacitación, los estudiantes estaban en condiciones de conocer el sistema de educación virtual de la Facultad, se familiarizaban con el modelo pedagógico, comprendían las particularidades comunicacionales de los entornos virtuales, identificaban los usos pedagógicos de cada herramienta del entorno y operaban las funcionalidades básicas para desenvolverse durante la cursada. En esta normativa no se menciona ninguna actividad de formación para los docentes.

En el año 2015, se aprueba en la Facultad, mediante la Resolución de Consejo Directivo N° 1823, el reglamento de los cursos en modalidad de enseñanza virtual. En el mismo, se establece que una asignatura se considera virtual cuando, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, docentes y estudiantes no comparten espacio físico ni tiempo sincrónico, salvo que se realice algún encuentro presencial para presentaciones o necesidades puntuales. El proceso se lleva a cabo a través de internet en los sitios institucionales habilitados por la Facultad y deberían incluir, al menos, el programa de la asignatura con sus normas de cátedra, el calendario de las tareas académicas, los materiales de trabajo, las indicaciones para los trabajos y los exámenes, así como las formas y vías de comunicación entre estudiantes y docentes, entre los propios alumnos, y para el soporte técnico.

La normativa reafirma que los exámenes parciales y finales son de manera presencial, pero aclara que existe presencialidad en cualquier instancia de encuentro sincrónico entre docentes y estudiantes, ya sea en un espacio físico compartido o a través de tecnologías de

comunicación como videoconferencias o videollamadas. Sin excepción, los alumnos deben acreditar su identidad mostrando su documento nacional de identidad antes de iniciar los exámenes y para poder presentarse tienen que haber cumplido con todas las obligaciones establecidas en el programa de la asignatura y en sus normas de cátedra.

En el año 2023, la Universidad de Buenos Aires a partir de la experiencia postpandemia y, debido entre otras normativas a la Resolución Ministerial 2641-E/2017<sup>15</sup>, emite la Resolución de Consejo Superior N° 642. En esta disposición, se expresa que la modalidad presencial es en la cual las actividades académicas concebidas en el plan de estudios se llevan a cabo principalmente en un mismo tiempo y espacio físico no digital. En estas carreras, la cantidad de horas presenciales deberá ser superior al cincuenta por ciento (50%) del total de horas, excluyendo las horas dedicadas al desarrollo del trabajo final o tesis, pero pueden incluir también actividades de enseñanza virtual.

Ahora bien, las actividades de enseñanza virtual se deben realizar mediante el uso de tecnologías digitales, tanto sincrónicas como asincrónicas, y desarrollarse en plataformas y soportes regulados por la institución. Y, por otro lado, las unidades académicas y la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado deben ofrecer programas de formación docente que fomenten el desarrollo de prácticas de enseñanza innovadoras, con un fuerte soporte y apoyo en la creación de redes, asociaciones y otras iniciativas que favorezcan la actualización continua, así como la articulación y coordinación de actividades entre las diferentes unidades académicas. Con respecto a la evaluación, la normativa detalla que las modalidades de evaluación destinadas a certificar los aprendizajes deberán contar con mecanismos que validen la identidad de los estudiantes tanto al inicio como durante el examen y que la evaluación presencial es obligatoria en las carreras de grado, aunque de manera excepcional, en el caso de tesis, trabajos profesionales, coloquios, entre otros, se podrán utilizar tecnologías digitales, ya sea sincrónicas o asincrónicas.

En el Anexo II de la resolución mencionada, se explicitan los aspectos que deben incluirse en la estructura de las presentaciones de las carreras de grado en modalidad presencial, cuando la carga horaria de las actividades de enseñanza virtual oscile entre el 30% y el 50%

---

<sup>15</sup> Página oficial de Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 2025): [https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641\\_17.pdf](https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641_17.pdf)

de las horas totales. En ese aspecto, debería diseñarse un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) con una propuesta de enseñanza que aborde los siguientes aspectos: los recorridos o experiencias de aprendizaje que se ofrecerán al estudiante, los espacios o entornos involucrados en la propuesta, los formatos de interacción y comunicación previstos; la articulación entre la enseñanza presencial y virtual; la gestión del tiempo por parte de los estudiantes, la organización de las actividades de aprendizaje en función de la agrupación de los estudiantes (pares, pequeños grupos o grupos grandes); y los momentos de retroalimentación de las producciones de los estudiantes.

De acuerdo con los párrafos expuestos, los cursos virtuales en la actualidad son asignaturas que se imparten principalmente a través de plataformas digitales, en las cuales los estudiantes y docentes no comparten espacio físico ni tiempo sincrónico, aunque se pueden realizar encuentros presenciales puntuales, como presentaciones o necesidades específicas. Estas asignaturas se desarrollan utilizando tecnologías digitales tanto sincrónicas como asincrónicas y se deberían realizar en los sitios institucionales habilitados por la Facultad, los cuales deben contener, al menos, el programa de la asignatura, el calendario académico, los materiales de estudio, las indicaciones para trabajos y exámenes, y las formas de comunicación entre docentes y estudiantes, así como el soporte técnico necesario.

Además, en la actualidad, la evaluación en estos cursos sigue siendo presencial para los exámenes parciales y finales, con la obligatoriedad de validar la identidad de los estudiantes. Sin embargo, también se contempla el uso de tecnologías digitales para ciertas actividades excepcionales, como tesis, trabajos profesionales y monografías.

En cuanto a los docentes, se debería promover la formación continua para el desarrollo de prácticas de enseñanza innovadoras y la coordinación de actividades entre las unidades académicas de la universidad. En resumen, los cursos virtuales combinan el uso de herramientas digitales con una estructura que garantiza la comunicación, evaluación y seguimiento académico de los estudiantes, manteniendo algunas características de la modalidad presencial.

## 4.4. Diagnóstico de situación de los cursos virtuales

En esta sección se plasman el relevamiento y análisis de las aulas virtuales utilizadas en los cursos activos del segundo cuatrimestre de 2024, que tuvieron como propósito evaluar cómo se implementan y gestionan los espacios virtuales de enseñanza, en las plataformas de Moodle y SharePoint. Y, por otra parte, los resultados de una encuesta de satisfacción dirigida a los estudiantes que cursaron materias virtuales durante el ciclo 2023/24. La combinación de estos dos enfoques permite obtener una visión general sobre el funcionamiento de la modalidad virtual.

### 4.4.1. Relevamiento y análisis de las aulas virtuales

Durante el segundo cuatrimestre del año 2024, en el marco de las competencias de la Secretaría Académica de la Facultad, se realizó un relevamiento y análisis de los cursos virtuales activos<sup>16</sup>, con el objetivo de conocer cómo las cátedras utilizan comúnmente las aulas virtuales para el desarrollo de las asignaturas, buscando identificar tanto las buenas prácticas docentes como las áreas que podrían mejorarse en los espacios virtuales de enseñanza de la Facultad.

En términos operativos, para recopilar la información y llevar a cabo el diagnóstico, se creó una herramienta en forma de planilla denominada "Registro de observación de las aulas" (véase Anexo XIX: **Registro de observación de las aulas**

. Esta herramienta organizó la observación en tres etapas: la primera se centró en la estructura general del aula, considerando tanto el entorno como la disposición visual de los recursos; la segunda abarcó la sección de información general, que incluyó los recursos destinados a orientar al estudiante y a establecer el encuadre pedagógico de las asignaturas; y la tercera se refirió a los bloques específicos, donde se analizaron la secuencia didáctica, las actividades, los contenidos y los recursos de aprendizaje.

El relevamiento y análisis se realizaron sobre las **181 aulas** -135 en el entorno Moodle y 46 en SharePoint- que dictaron clase durante el segundo cuatrimestre de 2024 y tuvieron en cuenta tres dimensiones compuestas por categorías e indicadores. La dimensión de

---

<sup>16</sup> Para encarar esta actividad se recurrió a un equipo de pedagogas -Hebe Roig y María Luz Nin- que trabajaron en conjunto con las autoridades de la Secretaría Académica y emitieron el documento "Gestión de la Cátedra - Análisis y diagnóstico de cursos virtuales. Informe final al 20 de diciembre de 2024".

“estructura y organización visual” tiene solo una categoría general e incluye como indicadores el entorno, el espacio general, la secuenciación de contenidos en bloques diferenciados y el uso de organizadores visuales.

La dimensión “encuadre y orientación” está compuesta por la categoría de encuadre pedagógico de la materia, que tiene como indicadores la información de cátedra (programa), el cronograma, la presentación de la materia y la cartelera/foro de novedades; y la categoría de orientación al estudiante, que incluye el espacio para consultas generales, tutoriales de educación a distancia, la mesa de ayuda de la plataforma y otros.

La última dimensión es la “secuencia didáctica” que abarca la categoría de materiales, en donde se encuentran la selección de bibliografía, el contenido multimedia, el enlace a bibliotecas y otros repositorios, la producción de materiales propios y otros; la categoría de actividades que contiene foro de presentación, foros de actividades, tareas, cuestionarios y encuestas, recursos externos y otros; y la categoría de interacción docente-estudiante, que se mide a través de la comunicación de encuentros sincrónicos, de la moderación de los foros, la realización devoluciones de las tareas, el envío de calificaciones en el aula, la respuesta de consultas de estudiantes en el foro y otros.

Con respecto a los resultados, se detecta en la dimensión de “estructura y organización visual” que cada plataforma utilizada tiene su forma, pero sobre todo en Moodle al no tener una configuración predeterminada, se dan distintas situaciones. De las **135 aulas observadas en el entorno Moodle**, el **70%** incluyen al inicio un bloque o varios bloques con materiales que facilitan el encuadre pedagógico de la cursada, como programas y cronogramas, así como recursos para orientar a los estudiantes, como mapas de ruta y tutoriales. Además, el **65%** presentan una secuenciación clara de los contenidos, pero no sigue un formato estandarizado, ya que las secuencias pueden estar organizadas por clases, unidades, temas, días, entre otros. Y solo un **32%** de los docentes utiliza imágenes o gráficos como organizadores visuales de la secuencia.

Por otra parte, en la dimensión “encuadre y orientación”, del total de aulas observadas, solo el **46%** muestran el programa de la materia, con algunas dificultades en el entorno SharePoint, ya que en el bloque de la cátedra no es posible visualizar el documento, que está incrustado en la página y no se descarga correctamente. En contraste, un aspecto positivo es

que el **76%** de las aulas ofrecen el cronograma de la materia accesible para los estudiantes, y, en algunos casos, se incluían documentos en formato Word o PDF que detallaban la metodología del curso o el sistema de evaluación.

Continuando con el diagnóstico de esta dimensión, el informe plantea que el **62%** de las asignaturas incluían una presentación de la materia en diversos formatos, como documentos, etiquetas, mensajes del docente y videos de presentación. Y existe un alto porcentaje, el **93%**, dispone de un espacio de comunicación unidireccional, como una cartelera o sección de novedades y anuncios, donde los docentes publican información que va desde fechas y lugares de los parciales hasta, en algunos casos, las calificaciones. Además, el **43%** de las aulas tienen habilitados foros para discusiones o consultas generales sobre la cursada, los cuales pueden complementarse con la utilización del correo de las plataformas. Por último, en esta dimensión, se observa que únicamente el **14%** de las aulas disponen de tutoriales, mientras que el **8%** ofrecen un espacio de "Mesa de ayuda", con respecto a la orientación sobre el uso de las herramientas digitales y la familiarización de los estudiantes con los entornos virtuales Moodle o SharePoint.

En el caso de la categoría de materiales y recursos en la dimensión "secuencia didáctica", el **74%** de los docentes incluyen algún tipo de recurso bibliográfico digital, el **76%** ofrecen materiales multimedia -presentaciones, videos y audios de las clases- y el **81%** dispone de materiales de producción propia -guías de preguntas y ejercicios prácticos-. No obstante, es poco habitual encontrar toda la bibliografía de la materia disponible en el aula virtual y algunos docentes indican a los alumnos que compren los materiales en la Facultad.

También sucede que algunas aulas virtuales utilizan otras herramientas y plataformas a través de las cuales los docentes comparten bibliografía y materiales didácticos. Entre estos recursos se encuentran Google Drive, Genially, blogs, Prezi, Canva, el canal de YouTube de la cátedra, la página web de la cátedra y enlaces en aulas Moodle que redirigen a SharePoint. Y, además, es muy bajo el porcentaje de docente que utiliza bibliotecas digitales, repositorios documentales, revistas especializadas o páginas oficiales

En la categoría de actividades, el **34%** de las aulas observadas emplean un foro de presentación en Moodle o una dinámica de presentación en el foro académico en SharePoint y el **51%** utilizan los foros para realizar actividades con los estudiantes. Respecto a otros

recursos y herramientas, específicamente en Moodle, de un total de 135 aulas, el **24%** utilizan cuestionarios y encuestas, el **8%** recurren al recurso Wiki y otro **8%** utilizan el chat para actividades, con algún que otro curso que utiliza algún otro medio. El informe señala, como dato relevante, que en ninguna de las aulas virtuales de Moodle se emplea la funcionalidad de tarea.

Por otro lado, de las **46 aulas relevadas en SharePoint**, el **50%** presentan consignas cargadas en el espacio de actividades, pero varios docentes prefieren enviar las consignas a través del foro académico de la plataforma. También se utilizan recursos y herramientas externas a las plataformas, como Lucidchart, Padlet, Genially, Chat GPT, Bizagi, videos, entre otros.

Cerrando el análisis, en la categoría de interacción docente-estudiante, la fecha de encuentros sincrónicos se comunica en el **59%** de las aulas, lo que refleja un alto porcentaje de clases sincrónicas mediadas por TIC en las propuestas a distancia de la Facultad, siendo las plataformas más utilizadas Teams, Zoom, Meet y Skype. Asimismo, en menor proporción, se observó el uso de canales de comunicación alternativos -no institucionales- con los alumnos, como grupos de WhatsApp, correo personal, Telegram, grupos de Facebook, Google Classroom y Slack.com.

En cuanto a las comunicaciones asincrónicas, se registró que el **39%** de los profesores responden consultas de los estudiantes en los foros y realizan devoluciones de tareas, ya sea personalizadas o generales, mientras que el **41%** suben las calificaciones al aula virtual en diferentes secciones. Se aclara en el informe que estos intercambios pueden estar siendo complementados mediante el chat interno o el correo, pero que no fue posible registrarlos debido a restricciones de privacidad de los usuarios.

Entre las fortalezas de los cursos virtuales, el equipo del proyecto menciona que se encontraron aulas bien organizadas con secuencias claras y recursos variados como herramientas externas, actividades colaborativas, elementos lúdicos y creativos, materiales propios, propuestas sincrónicas y tutorías, lo que facilita la interacción y el aprendizaje dinámico de los estudiantes. Ahora bien, entre los aspectos a mejorar, se indica que varias aulas virtuales presentan desorden y sobrecarga visual, falta de coherencia en la organización de los contenidos, dependencia de recursos externos que dificultan el acceso, ausencia de

moderación en los foros, actividades sin objetivos claros, uso inadecuado de herramientas, escasa interacción y retroalimentación, y bibliografía y materiales incompletos o desactualizados, lo que se agrava por la falta de capacitación en el uso de las herramientas del aula.

El diagnóstico realizado sobre los cursos virtuales de la Facultad, durante el segundo cuatrimestre de 2024, permitió identificar tanto fortalezas como áreas de mejora en la organización y el uso de las plataformas virtuales. Entre los aspectos positivos, se destacó la presencia de aulas bien estructuradas, recursos variados y herramientas interactivas, lo que favorece un aprendizaje dinámico y la interacción docente-estudiante. Sin embargo, también se señalaron desafíos importantes, como el desorden visual, la falta de coherencia en la organización de contenidos, la dependencia de recursos externos, la escasa moderación en foros y la deficiencia en la actualización y disponibilidad de la bibliografía. Estos hallazgos subrayan la necesidad de mejorar la capacitación en el uso de las herramientas digitales y la implementación de mejores prácticas pedagógicas para optimizar la experiencia educativa en modalidad virtual.

#### **4.4.2. Encuesta de satisfacción del proceso educativo**

En diciembre de 2024, a partir de la problemática presentada en los cursos virtuales y la situación descrita en el apartado anterior, la Subsecretaría Académica junto a la Subsecretaría de Evaluación Educativa -dependientes de la Secretaría Académica- decidieron realizar una encuesta de satisfacción del proceso educativo (ESPE) a los estudiantes que cursaron al menos una materia virtual durante el periodo 2023/24<sup>17</sup>. Esta encuesta fue diseñada en base a la propuesta de modificación de la encuesta que se venía realizando en la Facultad para todas las materias presenciales y que será implementada al finalizar el primer cuatrimestre del año 2025.

La nueva propuesta se esbozó luego de identificar varios factores que justifican el rediseño de la encuesta que estaba vigente: era demasiado extensa, por lo que la nueva es más concisa y con un diseño más accesible, facilitando su completado; la anterior encuesta no cubría todas las dimensiones del desempeño docente, por lo que se añadieron indicadores que

---

<sup>17</sup> Esta encuesta, no obligatoria para estudiantes, tuvo como objetivo aportar más información para el diagnóstico de situación de los cursos virtuales.

evalúen habilidades pedagógicas, interacción con los estudiantes, manejo del ambiente de aprendizaje, equidad en la evaluación y uso de tecnologías; y, finalmente, proporciona retroalimentación más detallada y práctica para los docentes. En ese sentido, se tomaron las dimensiones presentadas en la propuesta y se redefinieron para abordar específicamente los cursos virtuales, tomando también esta experiencia como prueba piloto de esta nueva evaluación.

Las dimensiones seleccionadas para la evaluación del proceso educativo por parte de los estudiantes fueron las siguientes: encuadre pedagógico, claridad y organización en la enseñanza, interacción y relación con los estudiantes, diseño de materiales y actividades, evaluación justa y transparente. Cada dimensión contiene tres preguntas que son ponderadas de acuerdo a su importancia y engloban la definición de la misma (véase Anexo VII).

En la dimensión de encuadre pedagógico se busca evaluar la claridad y efectividad de la información proporcionada al inicio del curso, incluyendo la descripción del enfoque pedagógico, los objetivos del curso, la organización temporal y secuencial del cronograma de trabajo, así como la estructura general de la cursada, para determinar si los estudiantes comprendieron adecuadamente las actividades, temas y expectativas a lo largo del curso. Por otro lado, la claridad y organización en la enseñanza tiene como objetivo valorar la efectividad en la comunicación de los objetivos de aprendizaje, la claridad y orden en la presentación de la información por parte del cuerpo docente, y la eficacia de la plataforma del aula virtual en fomentar la interacción con los contenidos.

La dimensión de interacción y relación con los estudiantes se centra en la capacidad del cuerpo docente para incentivar un ambiente de respeto y participación en el aula, atendiendo las inquietudes de los estudiantes y promoviendo una comunicación abierta, en la que se valore y respete sus opiniones. El diseño de materiales y actividades pone foco en la efectividad de los recursos y actividades del curso, como los materiales multimedia, los foros de presentación y debate, las tareas, los cuestionarios y los encuentros sincrónicos, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, midiendo su impacto en la comprensión del contenido, la interacción y la evaluación del curso. En último lugar, la evaluación justa y transparente pretende determinar la claridad y transparencia de los criterios de evaluación, la coherencia entre las evaluaciones, los contenidos y la bibliografía, así como la calidad de la retroalimentación proporcionada a los estudiantes.

Esta evaluación sólo se hizo de manera general, sin detallar la situación de cada materia puntual, sino la percepción en la última materia cursada en esta modalidad en la Facultad, durante el periodo mencionado anteriormente. La misma fue enviada vía mail en diciembre de 2024, a pedido de la Secretaría Académica, desde el área de Sistemas de la Facultad a 17000 estudiantes. De este universo de alumnos, contestaron 542 al cierre del año<sup>18</sup>.

El procesamiento de los datos se realizó a partir de ChatGPT, con un chequeo posterior de la planilla que contiene la información de la percepción de los estudiantes. En este análisis general, las repuestas de los alumnos en cada dimensión marcaron un promedio que se detalla en el siguiente diagrama de radar:



Figura 7. Diagrama de radar de las dimensiones

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, los valores del promedio se encuentran por encima del **60%**, a saber: encuadre pedagógico (**69,00%**), claridad y organización en la enseñanza (**67,41%**),

<sup>18</sup> Si bien la evaluación proporciona indicios relevantes sobre la experiencia estudiantil en la virtualidad, presenta una limitación metodológica significativa: el reducido número de respuestas en relación con el universo total. Esta baja participación se ve afectada también por el hecho de que alrededor del 70% del estudiantado abandona la modalidad virtual, lo cual puede sesgar los resultados hacia las experiencias de quienes lograron sostener la cursada. Además, la consulta no abordó en detalle cada materia individual, sino que se basó en la percepción del estudiante sobre la última asignatura cursada en formato virtual, lo que limita la especificidad del análisis.

interacción y relación con los estudiantes (**65,34%**), diseño de materiales y actividades (**61,11%**), evaluación justa y transparente (**65,44%**). A simple vista, parecería correcto considerar que la calidad de los cursos virtuales es aceptable, pero cabe destacar que existe un desvío con respecto a la media de más del **33%** en todas las dimensiones, lo que significa que las diferentes respuestas tomadas de la población varían considerablemente entre sí.

De la información recolectada surgen varias problemáticas que visualizan los estudiantes. En una primera aproximación, los encuentros sincrónicos no han tenido un impacto positivo en la cursada o bien no han sido utilizados como dispositivos en las materias, ya que la experiencia es muy desigual. Esto podría ser por causa de una falta de preparación docente para la dinámica de los encuentros mediados por plataforma, dificultades en el manejo de herramientas digitales, desinterés en este formato, entre otros.

Paralelamente, se percibe una retroalimentación insuficiente y, según los resultados, muy dispar entre los cursos virtuales, destacándose la inconsistencia en la calidad y frecuencia de la retroalimentación. Estas problemáticas pueden ocasionarse en la poca claridad en las devoluciones y comentarios genéricos o tardíos que no permiten a los estudiantes mejorar su desempeño.

También se presenta una desigualdad en la calidad pedagógica, que se refleja a partir de los resultados de preguntas como la claridad de los criterios de evaluación y la organización del contenido, que puede provenir de una falta de estandarización y criterios mínimos en el proceso de enseñanza.

Los resultados de la encuesta muestran áreas de fortaleza, pero también revelan problemas significativos que deben abordarse de inmediato. Implementar estándares claros, capacitar al personal docente y mejorar el diseño de materiales pueden permitir ofrecer una experiencia virtual más equitativa y satisfactoria para todos los estudiantes.

#### **4.4.3. Resultados del diagnóstico**

El análisis de los resultados obtenidos a partir del relevamiento de las aulas virtuales y la encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes permite identificar diversas fortalezas y debilidades en la implementación y gestión de los espacios virtuales de enseñanza en la Facultad. En un primer acercamiento, se puede visualizar que las plataformas virtuales

Moodle y SharePoint presentan un desarrollo desigual en términos de estructura, funcionalidad y organización. En el caso de Moodle, la ausencia de configuraciones predeterminadas estandarizadas genera diferencias significativas entre las aulas, lo que repercute en la claridad y el acceso a los materiales y recursos. Por otro lado, SharePoint presenta limitaciones técnicas específicas, como dificultades en la visualización y descarga de documentos importantes, que impactan negativamente en la experiencia de los usuarios. Estas problemáticas pueden derivarse, en gran medida, de la falta de una capacitación integral y uniforme para los docentes en el manejo de las plataformas, así como de la ausencia de lineamientos claros y consistentes sobre la organización de las aulas virtuales.

Otro aspecto relevante identificado es la disparidad en la calidad del encuadre pedagógico y la orientación inicial de las materias. Si bien un porcentaje significativo de las aulas incluye cronogramas y programas de cursada, la proporción de espacios que ofrecen información clara y completa sigue siendo insuficiente. En otro eje, en la secuencia didáctica se identificaron fortalezas en el uso de materiales variados, con una alta proporción de aulas que ofrecen recursos multimedia y de producción propia. Sin embargo, la dependencia de recursos externos, como bibliotecas digitales o plataformas no integradas a las aulas virtuales, representa un desafío significativo. Esto dificulta el acceso de los estudiantes a la bibliografía completa y actualizada, afectando su capacidad para abordar los contenidos de manera integral. Esta dependencia puede estar vinculada a la falta de capacitación en el uso de repositorios académicos o herramientas institucionales, así como a un limitado acceso a materiales digitales adaptados a los objetivos pedagógicos de las asignaturas.

En términos de las actividades y herramientas de interacción docente-estudiante, las plataformas ofrecen múltiples funcionalidades para promover la participación de los alumnos, pero su utilización efectiva sigue siendo limitada. Los resultados destacan la escasa implementación de foros moderados, devoluciones personalizadas y actividades que fomenten la retroalimentación constante. Además, la baja proporción de aulas que emplean herramientas como cuestionarios, encuestas y tareas en Moodle pone de manifiesto una subutilización de los recursos disponibles. Estas deficiencias podrían explicarse por una falta de actualización en las estrategias pedagógicas utilizadas por el cuerpo docente y una insuficiente preparación en el uso de herramientas digitales avanzadas.

Los resultados de la encuesta de satisfacción complementan estas conclusiones al reflejar percepciones positivas en dimensiones como el encuadre pedagógico y la claridad en la enseñanza, aunque con importantes desvíos respecto a la media. Las principales problemáticas percibidas por los estudiantes incluyen la falta de retroalimentación oportuna, la inconsistencia en los criterios de evaluación y la desigualdad en la calidad pedagógica de los cursos virtuales. Estas deficiencias apuntan a la necesidad de una mayor estandarización en las prácticas docentes y una capacitación más enfocada en la implementación de evaluaciones justas y transparentes, así como en el diseño de actividades que promuevan un aprendizaje significativo.

Resumiendo, si bien se han logrado progresos en términos de la incorporación de recursos diversos y el uso de plataformas tecnológicas, persisten desafíos estructurales y pedagógicos que limitan el alcance de las herramientas. Entre las causas subyacentes, se identifican la carencia de lineamientos claros y estandarizados, la falta de capacitación docente y una insuficiente integración de los recursos institucionales en los entornos virtuales. Esta situación resalta la necesidad de una intervención coordinada por la institución para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad virtual.

## **Capítulo 5: Diseño de las propuestas**

La hipótesis descriptiva de esta tesis expresa que el cuerpo docente de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires no tiene las competencias necesarias para la virtualidad en los cursos de grado y la capacitación integral requerida para enfrentar los desafíos de la actualidad. Durante el transcurso de estas páginas se ha evidenciado que es una preocupación la capacitación de competencias en la virtualidad en distintos lugares y que, en particular en la Facultad, existen algunas deficiencias en la calidad de los cursos virtuales debido a las metodologías implementadas en las aulas, la falta de claridad en los estándares y de las responsabilidades del cargo en la actualidad, la baja utilización de las herramientas digitales, entre otros, que apoya, por lo menos en un primer acercamiento, la afirmación que guio esta propuesta de trabajo.

Teniendo en cuenta lo expuesto, es que a continuación se presentan las propuestas de perfil de puestos con las competencias necesarias para la enseñanza virtual en el contexto actual y un plan de capacitación que tiene en cuenta la formación continua y el perfil diseñado.

### **5.1. El cargo docente en entornos virtuales**

Como se ha citado en el marco teórico, a partir del contexto en el cual se encuentra la organización y las características específicas de la misma, se debe diseñar la estructura que le permitirá alcanzar sus objetivos. Por ende, su propósito principal sólo puede lograrse -o debe lograrse todos los días- definiendo correctamente las funciones, responsabilidades, competencias, entre otros, de cada posición, sobre todo de las que impactan directamente en la actividad principal y el valor que genera para los clientes o usuarios.

#### **5.1.1. Rol de profesor adjunto en la virtualidad**

Revisar nuevamente el diseño del puesto de los profesores en los cursos virtuales y repensar sus particularidades en la actualidad, tiene más sentido que nunca porque ha pasado el tiempo y esta época exige competencias distintas, teniendo en cuenta que hubo una pandemia que modificó los hábitos de las personas y las tecnologías, como la inteligencia artificial o la robotización, entre otras, avanza a pasos agigantados. Teniendo en cuenta estas consideraciones y tomando como base del análisis y la descripción de puestos la teoría sobre los cargos y las competencias, la normativa asociada a la labor docente y el diagnóstico del funcionamiento de los cursos virtuales es que se diseña el cargo docente para la virtualidad.

Este diseño deber tener en cuenta tanto las especificaciones con respecto a las tareas, deberes y responsabilidades clave, como las competencias y cualidades mínimas para realizar el trabajo requerido por la posición. A continuación, se presenta el caso bajo análisis que toma en cuenta específicamente el rol del profesor adjunto para la virtualidad -más allá de que ciertas competencias pueden requerirlas otras categorías docentes o dependen de ciertos contenidos específicos- que se responsabiliza sobre el desarrollo, como mínimo, de un curso de una materia en el área de las ciencias económicas.

---

### **1. Identificación del puesto**

- **Título del puesto:** Profesor adjunto de cursos virtuales
  - **Departamento:** Depende de la materia que dicte en Ciencias Económicas
  - **Reporta a:** Profesor titular
  - **Supervisa a:** Ayudante de primera / Ayudante de segunda
- 

### **2. Propósito del rol**

Contribuir al cumplimiento de las funciones académicas de la universidad mediante la enseñanza, impartiendo cursos completos o parciales en colaboración con profesores titulares, siguiendo sus orientaciones pedagógicas y de la Facultad, asegurando la calidad educativa y el desarrollo integral de los estudiantes en un entorno virtual.

---

### **3. Responsabilidades y funciones principales**

1. Desarrollar un curso completo o parcial afín con los lineamientos y los contenidos planteados por el titular o asociado y en conformidad con la orientación que determine éste.
2. Elaborar el cronograma de clases y actividades que se presenta a los estudiantes en la plataforma o medios que utiliza la Facultad.
3. Impartir la enseñanza teórica y práctica de la asignatura a su cargo, utilizando las metodologías, herramientas y la tecnología necesaria para lograr los objetivos de enseñanza.
4. Elaborar materiales didácticos para la materia.
5. Coordinar actividades sincrónicas y asincrónicas en las plataformas virtuales.

6. Atender consultas y dudas de los estudiantes a través de foros, chats u otros medios digitales.
  7. Realizar correcciones y retroalimentación de tareas, trabajos y evaluaciones.
  8. Supervisar el progreso de los estudiantes y reportar resultados al profesor titular.
  9. Diseñar y tomar las evaluaciones parciales y finales, en la modalidad establecida por la Facultad.
  10. Coordinar y desarrollar reuniones con los auxiliares de la cátedra, colaborar en su instrucción y formación.
  11. Proponer mejoras en los contenidos o métodos de enseñanza virtual.
- 

#### **4. Requisitos formales del puesto**

##### **Educación**

- Título universitario en el área correspondiente o afín al curso.
- Deseable: diplomado o especialización en educación virtual o tecnologías educativas.

##### **Experiencia**

- Experiencia previa mínima de 2 años como docente (preferiblemente en modalidad virtual).
  - Familiaridad con el uso de plataformas educativas (Moodle, SharePoint, otras).
- 

#### **5. Competencias**

##### **Integración pedagógica de las TIC**

Capacidad para utilizar tecnologías digitales para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, diseñando experiencias educativas efectivas y adaptadas al entorno virtual.

##### **Gestión de recursos digitales**

Habilidad para identificar, seleccionar, adaptar y crear contenidos digitales adecuados para los objetivos de aprendizaje, respetando la normativa de derechos de autor y privacidad.

##### **Evaluación de los aprendizajes**

Facultad para emplear tecnologías digitales en el diseño y ejecución de estrategias de evaluación, recopilando y analizando datos sobre el progreso de los estudiantes para tomar decisiones pedagógicas informadas.

##### **Comunicación y colaboración en entornos virtuales**

Destreza para interactuar de manera efectiva en entornos digitales con estudiantes, promoviendo la colaboración y el aprendizaje continuo.

**Innovación y creatividad**

Capacidad para diseñar y aplicar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje mediante el uso innovador de herramientas digitales, fomentando la generación de conocimiento por parte de los estudiantes.

**Desarrollo profesional continuo**

Compromiso con la actualización constante de conocimientos y habilidades en el uso de tecnologías digitales, integrando el aprendizaje permanente como parte de su práctica profesional.

---

**6. Condiciones laborales**

- **Modalidad:** Trabajo remoto (principalmente en horarios flexibles).
- **Horas de Trabajo:** X horas semanales (definir según el curso y la carga académica).
- **Remuneración:** Acorde a la carga horaria y política institucional.

---

**7. Indicadores de desempeño**

- Cumplimiento de los objetivos del curso.
- Puntualidad en la entrega de tareas y retroalimentación.
- Nivel de satisfacción de los estudiantes (encuestas de opinión).
- Participación en actividades de formación docente.

---

Figura 8. Diseño del puesto de profesor adjunto

Fuente: Elaboración propia.

Este perfil docente puede ofrecer la oportunidad de elevar la calidad educativa en entornos virtuales mediante la personalización del aprendizaje, la innovación pedagógica y la promoción de la colaboración digital. Asimismo, podría permitir que la institución se fortalezca académicamente al incorporar docentes actualizados y comprometidos con el desarrollo profesional continuo, impulsando modelos educativos que mejoran la experiencia de los estudiantes.

**5.1.2. Justificación y aclaraciones del diseño del puesto**

Las responsabilidades y funciones principales de la posición tuvieron en cuenta el momento actual, la misión de la Facultad, las normativas vigentes y las competencias que se consideran

fundamentales de acuerdo con los diferentes autores referenciados, sobre todo en entornos virtuales. No busca ser una lista exhaustiva, pero sí presentar una propuesta con las principales tareas y actividades que debería cumplir cualquier profesor en la institución que tenga a cargo cursos virtuales.

En relación con los requisitos formales del puesto se detallaron los mínimos necesarios, pero como una meta de calidad educativa podría aumentarse la línea base. Esto hace referencia a que lo deseable podría convertirse en obligatorio y que para poder participar como docente en la organización se requiera como mínimo un título superior al grado para el cargo de profesor. Esta situación ya ha sido establecida en varias universidades de la Argentina y en otros países de la región la calidad educativa está establecida en las normativas que cada vez hacen más hincapié en la importancia de contar con docentes que tengan una formación superior a la que enseñan, fomentando la formación continua.

Por el lado de las competencias mencionadas en el puesto, es necesario que exista una medición asociada a las mismas a través de conductas observables. En este caso en particular, podría ser para la integración pedagógica de las TIC la confirmación de que diseña e implementa actividades de aprendizaje utilizando herramientas tecnológicas como simuladores, recursos multimedia y plataformas interactivas que fomenten la participación de los estudiantes. En la gestión de recursos digitales, la conducta podría visualizarse en la utilización de repositorios de recursos educativos abiertos (REA) y la creación de materiales digitales personalizados o a medida para el curso.

En la competencia de evaluación de los aprendizajes, se podría observar cómo el profesor diseña evaluaciones interactivas en las plataformas y proporciona retroalimentación personalizada basada en datos de desempeño extraídos de herramientas analíticas. Para la comunicación y colaboración en entornos virtuales debería poder identificarse que el docente facilita foros de discusión en línea, fomenta proyectos grupales colaborativos mediante herramientas digitales y responde oportunamente a las consultas de los estudiantes a través de plataformas virtuales.

La innovación y creatividad llevada adelante en el curso, podría medirse en la implementación de metodologías activas, como aprendizaje basado en proyectos o gamificación, mediante tecnologías emergentes como realidad aumentada o inteligencia

artificial. Y, por último, pero no menos importante, el desarrollo profesional continuo del docente podría verificarse mediante la participación regular en cursos, seminarios o comunidades de aprendizaje sobre el uso de TIC en educación y la identificación de la aplicación en la mejora de sus prácticas pedagógicas.

En relación a los indicadores de desempeño, no existen evaluaciones de desempeño puntuales y los resultados de las encuestas a estudiantes no están siendo aprovechados como retroalimentación para la mejora de las prácticas docentes. Si se establecen estos indicadores deberían reverse los mecanismos de evaluación -que en la actualidad están siendo rediseñados en la evaluación de satisfacción del proceso educativo- y establecerse criterios claros que permitan guiar el comportamiento de los docentes, que recojan las necesidades de formación y estimulen la mejora continua.

Cerrando esta sección, teniendo en cuenta que no está dentro del alcance de esta tesis, pero que forma parte del diseño del cargo, un punto que actualmente sigue en discusión tiene que ver con las problemáticas en las condiciones laborales. En este punto hay temas que van desde los riesgos laborales que no están siendo abordados, como los problemas ergonómicos de espacios no diseñados para largas jornadas laborales o el uso constante de pantallas que puede causar fatiga visual, dolores de cabeza y estrés mental, hasta cuestiones relacionadas con la responsabilidad de las instituciones educativas de proveer recursos adecuados.

## **5.2. Plan de capacitación integral docente**

Dentro de este espacio se diseña el plan de capacitación integral docente propuesto para el desarrollo de las competencias necesarias en la virtualidad. Se tratan la factibilidad y las necesidades de información, los lineamientos y la metodología, así como la estructura y la evaluación del programa.

### **5.2.1. Factibilidad del plan y necesidades de formación**

Para desarrollar un programa de capacitación que esté alineado con el propósito de la Facultad, es necesario el compromiso institucional -que existe en este momento en la organización- que garantice la formación continua y reconozca el impacto de la calidad docente en el aprendizaje de los estudiantes. Este programa tiene que estar en consonancia con la estrategia de la institución con una perspectiva a largo plazo, que en este caso tiene

una fuerte visión enmarcada en la mejora de la calidad educativa, siendo propicio el momento de diseño e implementación.

En términos de gestión, una exigencia inherente al programa es la colaboración interdepartamental, ya que el éxito depende de la coordinación entre la Secretaría Académica, los departamentos, el equipo de capacitación, las áreas de Comunicación y Sistemas, entre otras. Desde el año 2024 esta articulación ya está en movimiento a partir de las primeras actividades de sensibilización, las capacitaciones ofrecidas para construir los puentes con los docentes y las comunicaciones a las autoridades. Con lo cual, ya se generó el caldo de cultivo imprescindible para llevar a cabo un proceso de cambio en la organización a través de la formación.

Con respecto a la infraestructura tecnológica y los servicios, la Facultad cuenta con plataformas institucionales, herramientas digitales y áreas de soporte para facilitar la difusión, la inscripción y el diseño de materiales, como la Sala de Creación de Contenidos Multimedia (Sala CCAM)<sup>19</sup> y, por otro lado, existen en la actualidad una serie de herramientas gratuitas que también pueden incorporarse en la propuesta formativa. Además, la institución proporciona los instrumentos necesarios para el dictado y participación en los talleres.

A partir del diagnóstico de los cursos virtuales se ha observado una diversidad en las necesidades del cuerpo docente, que incluye perfiles con diferentes niveles de dominio tecnológico, lo que demanda propuestas formativas progresivas y adaptadas a esta situación. Al contar con un grupo de profesionales de diferentes especialidades, con distintos enfoques y experiencias laborales diversas, es posible diseñar dentro del plan capacitaciones que se adapten a este público tan variado.

Por otro lado, todas las capacitaciones deben estar orientadas a que los docentes puedan generar experiencias educativas que promuevan el pensamiento crítico, la autonomía y la participación de los estudiantes. y es fundamental instalar la importancia de la actualización profesional permanente, sobre todo en el uso de tecnologías emergentes -como la IA- y en

---

<sup>19</sup> La sala CCAM es un espacio de grabación y edición de materiales multimedia que depende de la Subsecretaría Académica de la Facultad y tiene como objetivo asistir a las cátedras en la elaboración de estos materiales, ubicado en la sede de Córdoba.

estrategias pedagógicas innovadoras, alineadas con las demandas educativas contemporáneas. En este sentido, existe un equipo comprometido con estas orientaciones y que tiene los conocimientos para abordar las tecnologías aplicadas a la enseñanza.

### **5.2.2. Lineamientos, metodología y modalidades**

De acuerdo con lo antedicho, se plantea como objetivo general del plan mejorar la formación de los docentes para que puedan desempeñar su labor de manera efectiva, promoviendo un aprendizaje significativo en los estudiantes. Como objetivos específicos dentro de este gran paraguas, se encuentran: desarrollar competencias y prácticas que promuevan la participación de los estudiantes y el aprendizaje, fomentar el uso de tecnologías educativas, mejorar las habilidades de comunicación para establecer relaciones efectivas con los estudiantes y establecer vínculos institucionales más cercanos con los docentes, haciendo hincapié en los estándares de calidad educativa promovidos desde la Facultad.

El programa se divide en tres ejes que buscan abordar las competencias necesarias para el rol de profesor: el instrumental, que es el conjunto de recursos tecnológicos, aplicaciones y plataformas digitales diseñados para facilitar la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales, permitiendo la creación, gestión y evaluación de contenidos educativos; el didáctico, que se enfoca en los métodos, estrategias y recursos concretos para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje; y el de habilidades, que incluye las competencias personales e interpersonales que permiten a los profesores relacionarse efectivamente con los estudiantes, como la comunicación, la empatía, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, entre otras. Todos estos ejes son interdependientes y se cruzan entre sí en cada instancia de formación, generando una red de reforzamiento de competencias, desde diferentes perspectivas y vivencias.

En este programa la participación de los docentes va a ser clave para un aprendizaje no solo individual, sino también compartido, a partir la interacción y las conversaciones guiadas por los facilitadores. Bajo esta perspectiva, los responsables de los cursos de formación deben generar una conexión entre el contenido enseñado y sus experiencias personales, dando una porción del control a los participantes sobre su proceso de aprendizaje.

Para asegurar que los conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridos durante la capacitación se transfieran eficazmente al entorno laboral, se va a buscar la similitud entre

ambos escenarios, soportados en una preparación adecuada y una organización clara de cada etapa del proceso de aprendizaje. Al comenzar cada formación, se proporcionará una visión general del curso y el material disponible, con una forma expositiva que sea atractiva, cercana y concisa.

En cuanto a los cursos, hay ciertas premisas que van a orientar el diseño, como que tengan una extensión adecuada en relación con los contenidos, que generen materiales que se socialicen con los participantes y que los encuentros no tengan más de dos horas de duración. La modalidad depende de la temática, la metodología y los contenidos impartidos en la capacitación, y puede ser tanto virtual como presencial, o una combinación de ambas, generalmente de manera sincrónica.

Entre los métodos de capacitación útiles que van a permitir el desarrollo de las competencias necesarias para el dictado de cursos virtuales, se encuentran el de clases y cursos reglados para transmitir información a un gran número de participantes, aunque adaptado según las capacidades individuales y la variabilidad de perfiles y experiencias de los participantes. Por otra parte, la técnica de las comisiones para fomentar la discusión en pequeños grupos y resolver problemas complejos, promoviendo el trabajo colaborativo; el e-learning que puede acomodarse a las necesidades y tiempos de cada docente, permitiendo formación continua y personalizada; y, por otro lado, la representación de papeles para profundizar habilidades en situaciones realistas. Cabe aclarar, que en los cursos se puede dar una combinación de métodos, más allá de que prevalezca alguno en particular.

Para ofrecer opciones y alcanzar a la mayor cantidad de profesores, se tendrán en cuenta distintas franjas horarias, en las cuales se dictarán los mismos cursos. Por experiencias previas, los horarios más demandados son por la mañana y la noche, ya que la mayoría de los docentes cumplen otras obligaciones o tienen trabajo en relación de dependencia. La frecuencia aproximada de los cursos será mensual, se buscará generar una oferta cuatrimestral, que incluya al menos un taller de los ejes de herramientas y un curso de didáctica por mes, y cada dos meses de habilidades.

El cumplimiento de los requisitos de los cursos por parte de los participantes también podrá variar de acuerdo con la temática, los contenidos y la carga horaria. Como regla general se deberá cumplir con el 75% de asistencia a las capacitaciones y, en ciertos casos, con la

entrega de alguna actividad o la resolución de algún trabajo práctico, lo que otorgará un certificado de asistencia o de aprobación (véase Anexo VIII), según corresponda.

### **5.2.3. Estructura del plan y cronograma**

Siguiendo los lineamientos anteriores, la comunicación de los cursos y talleres se realizará dos semanas antes del comienzo de estos. Se preparará la comunicación con un flyer institucional y se enviará por medio del área de Sistemas al mail de todos los docentes de los cursos virtuales.

En paralelo, la planificación mensual de las capacitaciones también será enviada al área de Sistemas para que habilite en la plataforma MiEcon de la Facultad la posibilidad de inscripción. Esta herramienta genera un archivo Excel que será utilizado para determinar la apertura de las formaciones, y después, para tomar asistencia por los facilitadores.

Los facilitadores tendrán como responsabilidad el envío del link de conexión a los participantes una semana antes del comienzo del taller o la información sobre los encuentros, presentándose formalmente, preparar los materiales y la dinámica de los encuentros, como también tomar asistencia durante el transcurso de las clases. El soporte administrativo lo realizará el equipo del Departamento de Auxiliares, que hará el seguimiento del registro docente en los cursos y los talleres, preparará la logística de las capacitaciones presenciales, atenderá las consultas de los docentes y armará los certificados de formación, son su correspondiente envío vía mail junto a los materiales de trabajo a los participantes.

La planificación del año 2025 se realizará en etapas, dividiendo la formación con una lógica cuatrimestral, como el dictado de las clases. A continuación, se presenta el cronograma tentativo del primer cuatrimestre (con flexibilidad, puede variar de acuerdo con el desarrollo de las formaciones):

Mes	Formación	Cantidad y duración	Modalidad	Franja horaria	Observaciones
Marzo	Gestión integral de Moodle	2 talleres de 4 horas	Taller virtual y sincrónico	Mañana y noche	Se certifica la asistencia
	Evaluación de los aprendizajes	2 cursos de 4 horas	Curso virtual y sincrónico	Mañana y noche	Se certifica la asistencia
	La IA en prácticas de enseñanza	4 semanas, 5 horas/semana de dedicación	Curso virtual y asincrónico	A cargo del participante	Se certifica la asistencia o la aprobación
Abril	Herramientas digitales: Padlet	2 talleres de 2 horas	Taller virtual y sincrónico	Mañana y noche	Se certifica la asistencia
	Elaboración de instrumentos de evaluación	2 cursos de 4 horas	Curso virtual y sincrónico	Mañana y noche	Se certifica la asistencia
	Curso de oratoria para la virtualidad	3 sesiones de 2 horas	Curso virtual y sincrónico	Noche	Se certifica la asistencia
Mayo	Herramientas digitales: Mentimeter	2 talleres de 2 horas	Taller virtual y sincrónico	Mañana y noche	Se certifica la asistencia
	IA y evaluación en la enseñanza	3 semanas, 5 horas/semana	Curso virtual y asincrónico	A cargo del participante	Se certifica la asistencia o la aprobación
Junio	Herramientas digitales: Genially	2 talleres de 2 horas	Taller virtual y sincrónico	Mañana y noche	Se certifica la asistencia
	Curso de oratoria para la virtualidad	3 sesiones de 2 horas	Curso virtual y sincrónico	Noche	Se certifica la asistencia

Figura 9. Cronograma de capacitación del primer cuatrimestre

Fuente: Elaboración propia.

Como complemento de los cursos y talleres, se implementarán workshops entre docentes mensuales, con la técnica de comisiones, para tratar temáticas relacionados con las tecnologías aplicadas a la educación. El diseño de estas instancias de formación contendrá una primera parte de teoría o presentación de un caso -en no más de 15 minutos-, para inmediatamente trabajar en equipos moderados por un facilitador y luego cerrar con algunas conclusiones o futuras acciones puntuales.

Los talleres en herramientas digitales y los cursos de didáctica serán facilitados por docentes pertenecientes al equipo de capacitación de la Secretaría Académica, los cursos de IA serán

proporcionados por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP)<sup>20</sup> de la UBA y los talleres de oratoria estarán a cargo de docentes de la Facultad contratados específicamente para organizar esos espacios de formación. Con respecto a los workshops, se implementarán desde un laboratorio en innovación que se está creando durante el año 2025 y que estará formado por docentes y especialistas de la Facultad.

A partir de la implementación y de las evaluaciones de la formación en el primer periodo del año -que se detallan en la próxima sección-, se diseñarán nuevos cursos, talleres y workshops que tengan en cuenta los resultados de este proceso y que profundicen las competencias que se buscan desarrollar de acuerdo con el diseño del cargo. En términos generales, a través de la retroalimentación, se buscará la mejora continua del plan.

#### **5.2.4. Evaluación del programa**

El proceso de evaluación del programa tendrá como principales objetivos relevar la participación y la percepción de los capacitados sobre la calidad y la utilidad de los cursos y talleres y, en una instancia posterior, medir el impacto en el desempeño docente a través de las opiniones de los estudiantes de los cursos virtuales. Esto implica al menos tres situaciones de evaluación que se detallan a continuación.

La primera evaluación tiene que ver con la participación de los docentes en las actividades y es una de las gestiones administrativas que le corresponde al equipo organizador. Al finalizar cada curso y taller se deben registrar las asistencias para generar información mensual que permita mejorar la toma de decisiones con respecto a la planificación. En este punto, se ha verificado en instancias anteriores de capacitación que hay una diferencia entre la cantidad de inscriptos y la cantidad de participantes que cumplen el requisito de asistencia. Por este motivo, es fundamental seguir generando información y trabajar fuertemente sobre la difusión y el afianzamiento de la formación continua como pilar de la calidad educativa.

Una tarea fundamental es la retroalimentación a los departamentos sobre la participación de sus docentes. Los directores deberían incentivar la formación y comprometerse con la Secretaría Académica para difundir y transmitir la importancia del plan de capacitación.

---

<sup>20</sup> Centro que trabaja en el diseño y la gestión de propuestas con tecnologías digitales orientadas a potenciar las prácticas de enseñanza en la universidad: <https://sites.google.com/view/uba-citep/inicio?authuser=0>

En cambio, para evaluar la percepción de los docentes, se aplicará una encuesta al término de cada curso y taller para conocer la satisfacción de los participantes con los contenidos, la calidad de los instructores y los materiales. Las dimensiones que se podrían analizar son: el diseño instrumental con respecto a la adecuación de los objetivos, contenidos y metodologías didácticas; el desempeño docente a través del dominio del tema, las habilidades pedagógicas y la actitud hacia los participantes; los materiales y recursos, relevando su pertinencia y calidad; y el impacto en el aprendizaje, haciendo hincapié en la mejora en las competencias.

Por último, es preciso medir la aplicación de los conocimientos adquiridos por los docentes en el contexto laboral y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Este proceso se puede realizar al finalizar cada cuatrimestre y tendrá conexión con los cursos y talleres realizados. El instrumento será diseñado junto a la Secretaría de Evaluación Educativa y tendrá características similares a la ESPE, con ciertas adaptaciones que reflejen las competencias desarrolladas por el plan de formación.

## Capítulo 6: Conclusiones y perspectivas futuras

En una Facultad con tanta historia y prestigio es imprescindible la actualización constante, el compromiso con los cambios en la sociedad y la capacitación continua, como ejes de un proceso de mejora permanente. La gestión de personas en este tipo de organizaciones requiere pensar siempre en el futuro y en las capacidades que se buscan generar en los estudiantes de hoy, que serán los profesionales de mañana.

Como se ha visto durante el desarrollo de la tesis, es fundamental definir las competencias necesarias para la virtualidad e incentivar la formación continua como parte de los procesos de gestión en las instituciones educativas, en este caso, en la Facultad. En esa línea, la claridad que presenta un perfil bien diseñado permite, entre otras cosas, desarrollar un plan de capacitación que aborde competencias como la integración pedagógica de las TIC, gestión de recursos digitales, evaluación de los aprendizajes, comunicación y colaboración en entornos virtuales, innovación y creatividad, y desarrollo profesional continuo.

La definición del cargo y el plan de capacitación no son meros artefactos estáticos, sino que tienen que estar diseñados con la suficiente flexibilidad para adaptarse a las nuevas situaciones que se presenten y, a partir de las evaluaciones, a las necesidades que surjan durante las diferentes instancias de formación. Este diseño presentado no cierra las puertas, sino que abre espacios de conversación y de discusión que pongan en tela de juicio lo que se sabe y lo que se debería saber o hacer en términos de gestión.

Ahora bien, pensando en nuevas discusiones, hay varias aristas que podrían abrirse como perspectivas futuras para reflexionar y debatir. La primera es que es necesario trabajar, más allá de lo presentado, en el establecimiento de estándares de calidad educativa que permitan homogeneizar criterios y metodologías de trabajo para compartir una identidad común.

Una segunda perspectiva es que, en algún momento no muy lejano, habría que revisar el proceso de selección y las exigencias al momento de asignar docentes en los cursos virtuales, ya sea mediante interinatos o concursos. Estos dispositivos han tenido pocos cambios en los últimos años y si se necesitan nuevas competencias para desarrollar la actividad docente, tal vez se requieran nuevos procesos de gestión que permitan que eso suceda de manera eficiente.

Seguidamente, habría que reforzar los procesos de capacitación y trabajar sobre los requisitos necesarios para asumir las responsabilidades del rol. En el perfil definido se planteaban estudios deseables que podrían volverse obligatorios y también se podrían incorporar una cantidad de horas de formación por año para renovar los cargos. Como se ha descrito en apartados anteriores, la capacitación y la actualización continua son pilares primordiales en el ámbito educativo.

Por último, y a modo de cierre, esta tesis ha cumplido con su objetivo principal que implicaba diseñar un perfil del puesto y un plan de formación integral que abordara las competencias para el rol docente en la virtualidad. Este resultado no se plantea como una discusión definitiva, sino como la creación de un nuevo punto de partida para la reflexión y la mejora en la gestión.

## Referencias bibliográficas

- Alles, M. A. (2006). *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias (casos)*. Granica.
- Alles, M. A. (2009). *Diccionario de competencias. La trilogía*. Granica.
- Annunziata, A. (2018). La formación basada en competencias. El caso D.G.F.M. (2013-2015). *Trabajo final*. Maestría en Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.
- Armendano, A., González, S., Camino, N., & Martorelli, S. (2021). Percepciones estudiantiles sobre la cursada virtual de una asignatura de primer año de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP). *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*(28), 409-413. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e51>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios-Rodríguez, A., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.413601>
- Castillo Contreras, R. d. (2012). *Desarrollo del capital humano en las organizaciones*. Red Tercer Milenio.
- Centro de Educación y Tecnología Enlaces. (2011). *Competencias y estándares TIC para la profesión docente*. Ministerio de Educación de Chile.
- Chiavenato, I. (2017). *Administración de recursos humanos*. McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2020). *Gestión del talento humano. El nuevo papel de los recursos humanos en las organizaciones*. McGraw-Hill.
- Dessler, G. (2015). *Administración de recursos humanos*. Pearson.
- Dolan, S. L., Valle Cabrera, R., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (2007). *La gestión de los recursos humanos. Cómo atraer, retener y desarrollar con éxito el capital humano en tiempos de transformación*. McGraw-Hill.
- Drucker, P. F. (1996). *La gerencia: Tareas, responsabilidades y prácticas*. McGraw-Hill.
- Etzioni, A. (1961). *Modern organizations*. Prentice-Hall.
- Fernández-Cerero, D. (2024). Barreras en la capacitación tecnológica del profesorado de ciencias de la salud. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 20(1), 89-102.

- Fundación Profuturo. (2019). *Marco Global de la Competencia Educadora en la Era Digital*. Fundación Profuturo.
- Graell, R. G. (2022). Competencias docentes para el trabajo en comunidades. *InterSedes*, XXIII(48), 143-162.
- Hajiyeva, S. T. (2023). Formation of competences of the future teacher in the information and educational process. *Revista Conrado*, 19(95), 29-35.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Jaques, E. (2011). *La organización requerida: un sistema integrado para crear organizaciones eficaces y aplicar el liderazgo gerencial en el siglo XXI*. Granica.
- Martínez Espinoza, E., & Martínez Anguita, F. (2009). *Capacitación por Competencia. Principios y Métodos*. Universidad de Chile.
- Mintzberg, H. (2001). *Diseño de organizaciones eficientes*. Ateneo.
- Mondy, R. (2010). *Administración de recursos humanos*. Pearson.
- Nosiglia, M. C., & Andreoli, S. (2022). Brecha digital: articulaciones institucionales, estrategias de formación inmersivas y contextos de innovación. *Documentos de trabajo, 2da época*(64). <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT64>
- Oficina de Innovación Educativa. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. UNESCO.
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Guía sobre las normas internacionales del trabajo*. Centro Internacional de Formación.
- Piñón, L., Sapién, A., Gutiérrez, M., & Bordas, J. (2022). Uso de tecnologías de información y comunicación: desempeño docente universitario en la virtualidad durante tiempos de pandemia. *Formación Universitaria*, 15(5), 15-26.
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. Fundación Universia y del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas.
- Rios, P. A. (2019). Gestión del conocimiento y desarrollo de las personas en la 4ta Revolución Industrial. *Trabajo final*. Maestría en Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.
- Rubió, T. (2016). *Dirección y gestión de personas en las organizaciones*. Octaedro.

- Silva, D. R., & Martins, J. F. (2024). O lugar da política educacional na formação continuada de professores das redes municipais de Belo Horizonte e São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, 29. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290060>
- Ureña, G. V., & Rodríguez Martínez, M. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación Educativa*, 17(74), 109-124.

## Anexos

### Anexo I: Datos de un análisis de puestos

Administración de recursos humanos (p. 95), por Mondy, 2010, Pearson.

**Tabla 4-1** Tipos de datos que se recopilan en un análisis de puestos

---

Resumen de los tipos de datos que se recopilan a través de un análisis de puestos<sup>a</sup>

---

1. **Actividades laborales**
    - a. Actividades y procesos del trabajo
    - b. Registros de actividades (en video, por ejemplo)
    - c. Procedimientos usados
    - d. Responsabilidad personal
  2. **Actividades orientadas hacia el trabajador**
    - a. Comportamientos humanos, como acciones físicas y comunicación en el trabajo
    - b. Movimientos elementales para el análisis de métodos
    - c. Requisitos personales del puesto, como gasto de energía
  3. **Máquinas, herramientas, equipos y materiales usados**
  4. **Elementos tangibles e intangibles relacionados con el puesto**
    - a. Conocimientos que se emplearán o aplicarán (como en la contabilidad)
    - b. Materiales procesados
    - c. Productos fabricados o servicios prestados
  5. **Desempeño del puesto<sup>b</sup>**
    - a. Análisis de errores
    - b. Normas de trabajo
    - c. Mediciones del trabajo, como el tiempo empleado para realizar una tarea
  6. **Contexto del puesto**
    - a. Programa de trabajo
    - b. Incentivos financieros y no financieros
    - c. Condiciones físicas de trabajo
    - d. Contextos organizacionales y sociales
  7. **Requisitos personales para el puesto**
    - a. Atributos individuales como personalidad e intereses
    - b. Educación y capacitación requeridas
    - c. Experiencia laboral
- 

<sup>a</sup>Esta información puede presentarse en la forma de descripciones cualitativas, verbales, narrativas o mediciones cuantitativas de cada concepto, como las tasas de error por unidad de tiempo o el nivel de interferencia (ruido).

<sup>b</sup>No todos los sistemas de análisis de puestos desarrollan los aspectos del desempeño en el trabajo.

Fuente: Reimpreso con permiso de Marvin D. Dunnette.

## Anexo II: Ejemplo de descripción de puesto

Administración de recursos humanos (p. 69), por Dessler, 2015, Pearson.

<b>NOMBRE DEL PUESTO:</b> Representante de ventas por teléfono	<b>CÓDIGO DE PUESTO:</b> 100001
<b>NIVEL DE SALARIO RECOMENDADO:</b>	<b>ESTADO DE EXENTO/NO EXENTO:</b> No exento
<b>CATEGORÍA DEL PUESTO:</b> Ventas	<b>EEOC:</b> Trabajadores de ventas
<b>DIVISIÓN:</b> Educación superior	<b>A QUIÉN REPORTA:</b> Gerente de ventas de distrito
<b>DEPARTAMENTO:</b> Ventas en la empresa	<b>LUGAR:</b> Boston
	<b>FECHA:</b> Abril 2013

**RESUMEN** (Redacte un breve resumen del puesto).  
 La persona que trabaja en este puesto es responsable de vender a los profesores libros de texto, software y productos multimedia universitarios, lo cual lleva a cabo mediante llamadas telefónicas, así como usando estrategias para alcanzar las metas de ventas en territorios asignados de universidades pequeñas. Además, el trabajador que ocupe dicho puesto será responsable de generar una cantidad específica de éxitos editoriales, así como de comunicar a los grupos editoriales la retroalimentación del producto y las tendencias de mercado que observe en el territorio asignado.

---

**ÁMBITO E IMPACTO DEL PUESTO**

Responsabilidades económicas (presupuesto y/o ingreso)  
 La persona que ocupe este puesto es responsable de generar aproximadamente 2 millones de dólares en ingresos, así como de cubrir un presupuesto de gastos de operación de aproximadamente 4,000 dólares y un presupuesto de muestras de alrededor de 10,000 unidades.

Responsabilidades de supervisión (directas e indirectas)  
 Ninguna

Otra

---

**CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIA NECESARIAS** (conocimientos y experiencia necesarios para efectuar el trabajo)

Experiencia relacionada con el trabajo  
 De preferencia con experiencia previa en ventas o edición. Un año de experiencia en una empresa, en un puesto de marketing o servicio al cliente, de preferencia con amplios conocimientos sobre los productos y servicios de la compañía.

Estudios formales o equivalentes  
 Título de licenciatura con un muy buen desempeño académico o experiencia laboral equivalente.

Habilidades  
 Tiene que contar con amplias habilidades organizacionales y persuasivas. Debe poseer habilidades excelentes de comunicación verbal y escrita, y saber usar bien una computadora personal.

Otro  
 Poca necesidad de viajar (aproximadamente 5%)

**PRINCIPALES RESPONSABILIDADES** (Liste las tareas en orden de importancia, e indique el tiempo dedicado a cada una).

**Realizar ventas (60%)**

- Alcanzar la meta cuantitativa de ventas en el territorio asignado de pequeñas universidades.
- Determinar las prioridades y estrategias de ventas para el territorio, así como desarrollar un plan para implementar tales estrategias.
- Durante el año de ventas académico, realizar de 15 a 20 entrevistas al día con profesores, en las cuales se aborden las prioridades.
- Llevar a cabo presentaciones de productos (incluyendo libros de texto, software y la página de Internet); describir de manera efectiva la visión central de autores de títulos fundamentales; efectuar entrevistas de ventas utilizando el modelo PSS; hacer un repaso de los libros y de la tecnología.
- Usar técnicas y estrategias de ventas por teléfono.
- Entregar productos de muestra a los profesores adecuados, haciendo un uso estratégico de los presupuestos asignados para muestras.
- Lograr que se adopten textos en su primera edición para las clases.
- Negociar ediciones personalizadas y acuerdos de paquetes especiales que cumplan las directrices de la empresa.
- Iniciar y realizar presentaciones en persona con los profesores, así como viajes de venta para aumentar al máximo las ventas con el uso estratégico del presupuesto para viajes. Utilizar también recursos internos para apoyar las metas de ventas territoriales.
- Planear y llevar a cabo actividades especiales de ventas y ferias de libros dentro del territorio.
- Elaborar e implementar campañas promocionales dentro del territorio, así como campañas enviadas por correo electrónico.

**Edición (editorial/marketing) 25%**

- Informar, seguir y formalizar proyectos editoriales.
- Reunir y comunicar retroalimentación e información importantes del mercado a los grupos editoriales.

**Administración del territorio 15%**

- Hacer un seguimiento, así como informar sobre todos los negocios pendientes y cerrados en la base de datos asignada.
- Mantener registros de las entrevistas de ventas con los clientes y las situaciones de la adopción de textos en la base de datos asignada.
- Administrar estratégicamente el presupuesto de operación.
- Enviar itinerarios de territorio, planes de ventas y pronósticos de ventas, según se le asignen.
- Prestar un excelente servicio al cliente y mantener relaciones con librerías profesionales en el territorio asignado.

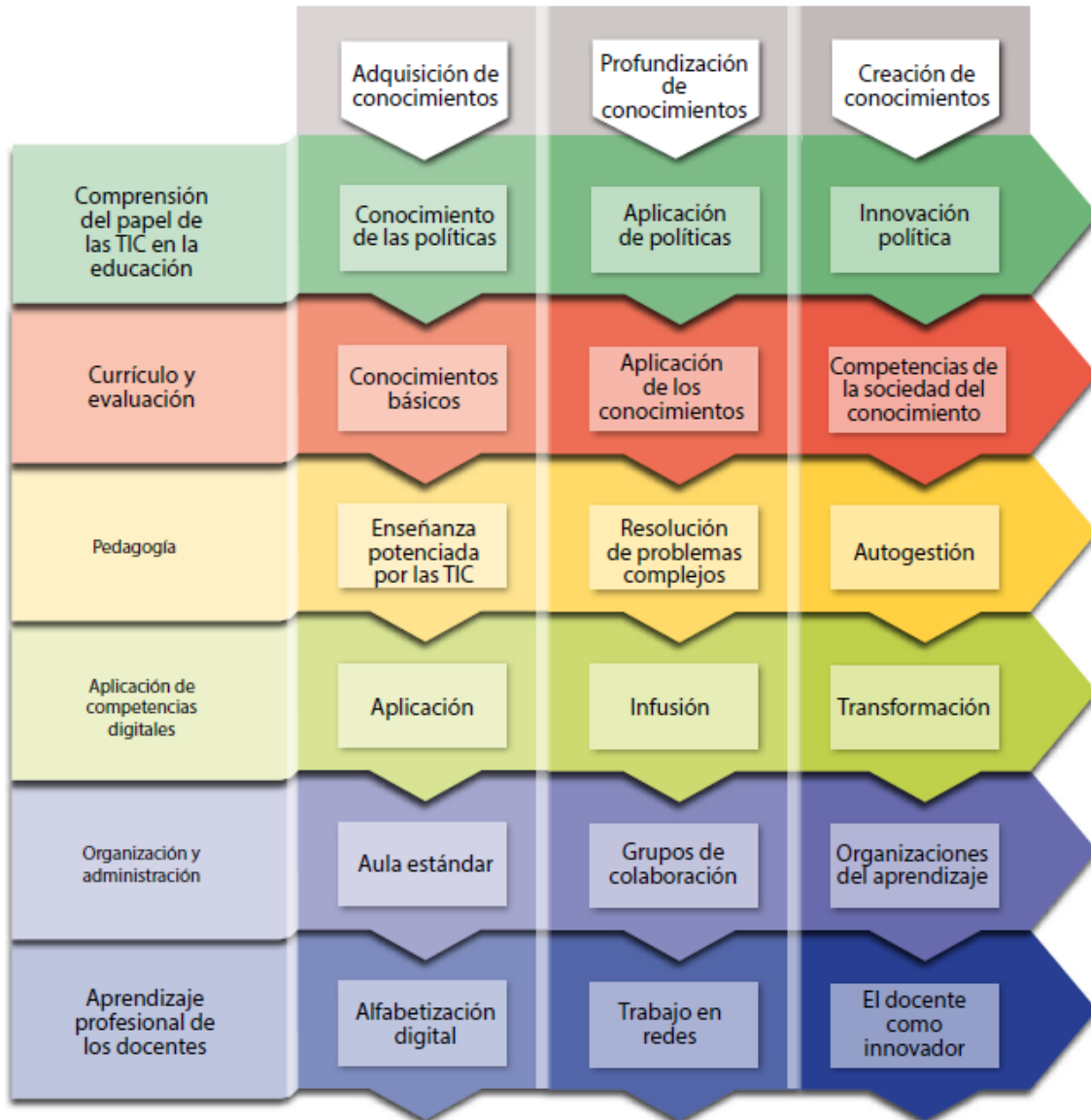
**Responsabilidades de toma de decisiones para este puesto:**

Determinar el uso estratégico del presupuesto asignado para muestras, con la finalidad de generar ingresos por ventas que excedan las metas de ventas.  
 Determinar las prioridades de los clientes y mantener los contactos para alcanzar el mayor potencial de ventas.  
 Determinar los lugares donde las presentaciones en persona y las actividades de ventas especiales serían más eficaces para generar la mayor cantidad de ventas.

Enviado por: Jim Smith, gerente de ventas de distrito	Fecha: 10 de abril de 2013
Aprobación:	Fecha:
Recursos humanos:	Fecha:
Remuneración corporativa:	Fecha:

**Anexo III: El Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO**

Marco de competencias de los docentes en materia de TIC (p. 8), por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2019, UNESCO.



### Anexo IV: Palabras clave utilizadas para la progresión de la capacitación del DigCompEdu

Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu (p. 31), por Redecker, 2020, Fundación Universia y del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas.



**Anexo V: Identidades, roles, funciones y prácticas del MGCDED**

Marco Global de la Competencia Educadora en la Era Digital (p. 8), por Fundación Profuturo, 2019.

Identidad	Roles	Funciones	Prácticas: descriptor clave
 <p><b>Identidad docente</b></p>	Diseño	Diseño de experiencias	El educador diseña experiencias memorables de aprendizaje.
		Aprendizajes del siglo XXI	El educador promueve aprendizajes adecuados para los retos del siglo XXI.
	Facilitación	Conocimiento del estudiante	El educador conoce a su estudiantado de manera integral.
		Diversidad metodológica y de recursos	El educador utiliza una diversidad de metodologías y recursos en su práctica educativa.
	Evaluación	Comprensión de conceptos	El educador promueve la comprensión de contenidos por parte de su estudiantado.
		Regulación del Aprendizaje	El educador pone en marcha actividades de evaluación para garantizar el aprendizaje y solucionar dificultades.
 <p><b>Identidad ciudadana</b></p>	Alfabetización tecnológica fundamental	Alfabetización tecnológica fundamental	El educador posee una alfabetización fundamental para el uso de recursos tecnológicos.
		Privacidad y uso seguro de la tecnología	El educador promueve y hace un uso seguro de la tecnología.
	Ciudadanía comprometida	Ciudadanía activa	El educador desarrolla una ciudadanía activa en su entorno social y digital.
		Salud y medio ambiente	El educador promueve la salud y la conciencia ecológica propia y de su entorno.
	Aprendizaje permanente	Marco político y curricular	El educador conoce el marco político y curricular en el cual se inserta y trabaja por mejorarlo.
		Comunidad de aprendizaje	El educador forma parte activa de una comunidad de aprendizaje.
		Desarrollo profesional	El educador procura su propio desarrollo profesional y de quienes le rodean.
		Implementación del aprendizaje permanente	El educador implementa en su práctica educativa los aprendizajes obtenidos a través de su propio desarrollo profesional.
 <p><b>Identidad conectora</b></p>	Colaboración	Colaboración del estudiantado	El educador promueve la colaboración segura y en igualdad entre y con su estudiantado.
		Colaboración con otros profesionales	El educador colabora con otros profesionales en su formación permanente y en sus prácticas educativas.
		Entorno personal de aprendizaje	El educador es consciente de su entorno personal de aprendizaje y se esfuerza por enriquecerlo.
	Liderazgo	Liderazgo pedagógico	El educador ejerce el liderazgo pedagógico en su entorno.
		Liderazgo empoderador	El educador utiliza su liderazgo pedagógico para empoderar a toda la comunidad educativa.
	Mentorización	Iniciativa personal	El educador promueve la iniciativa personal en sus estudiantes.
Conexión con el entorno		El educador vincula a sus estudiantes con agentes sociales, instituciones, organizaciones y empresas de su entorno.	

**Anexo VI: Obligaciones de los auxiliares docentes – Resolución CS 3572/11**

ARTICULO 6°. - Las obligaciones de los auxiliares Docentes serán las siguientes:

**6.1 Jefes de Trabajos Prácticos**

6.1.1 Coordinar y desarrollar reuniones con los Ayudantes de la Cátedra, en las que se orientará la tarea docente de las Comisiones de Trabajos Prácticos, considerando los contenidos y los criterios pedagógicos que se arbitrarán a tal fin y manteniendo una fluida comunicación con los Ayudantes de Trabajos Prácticos en la Cátedra.

6.1.2 Colaborar con la programación de las actividades de ejercitación y práctica de los grupos de estudiantes, en las observaciones de campo, en las actividades de indagación bibliográfica y documental y en las prácticas vinculadas con la comunidad.

6.1.3 Informar a los profesores a cargo del curso sobre el desempeño de los estudiantes en cuanto a la comprensión de los problemas y temas planteados, el grado de síntesis logrado por los mismos, entre los contenidos desarrollados en las clases teóricas y prácticas y las tareas implementadas como trabajos prácticos. Llevar estadísticas y registros cualitativos sobre estos aspectos.

6.1.4 Colaborar con los profesores a cargo de los cursos en la toma de evaluaciones parciales y finales, en los cursos de promoción sin examen, coloquios y otras actividades que los mismos implementen como evaluación, aunque no podrán calificarlas.

6.1.5 Participar en seminarios o cursos de profundización de estudios que el Departamento proponga dictar.

6.1.6 Desarrollar tareas de estudio e investigación acorde a los contenidos de la asignatura, previa coordinación y planificación con el profesor a cargo del curso y la dirección del Departamento respectivo.

6.1.7 Atender directamente una comisión de trabajos dirigidos.

**6.2 Ayudantes primeros y segundos**

6.2.1 Desempeñar las tareas asignadas a la atención de comisiones de trabajos prácticos o de investigación, según sea la planificación del profesor a cargo de la Cátedra.

6.2.2 Conocer las normas y criterios de la cátedra respecto a los objetivos que los alumnos deberán lograr, los temas contenidos y problemáticas a desarrollar, así como las formas y criterios de evaluación que se implementarán.

6.2.3 Participar de las reuniones de coordinación con los profesores a cargo de cursos y jefes de trabajos prácticos. Implementar en consecuencia las actividades previstas para las comisiones de trabajos dirigidos.

6.2.4 Asistir a las evaluaciones parciales o finales, coloquios u otras actividades de evaluación, colaborando con el profesor a cargo del curso.

6.2.5 Informar al jefe de trabajos prácticos sobre el desempeño de los estudiantes de su comisión, acerca de la comprensión y avance en los contenidos, realización de otras actividades planeadas por la cátedra.

6.2.6 Revisar los trabajos prácticos, ponderándolos según el logro o alcance de los objetivos de la cátedra, para facilitar la calificación posterior por parte del profesor.

6.2.7 Asistir a las clases que dicte el profesor a cargo del curso, si aquel lo estima conveniente.

6.2.8 Participar en seminarios o cursos de profundización de estudios que el Departamento proponga dictar.

## Anexo VII: Encuesta de satisfacción cursos virtuales FCE-UBA

Esta encuesta tiene como objetivo recoger la opinión de los estudiantes sobre diferentes aspectos de los cursos virtuales, con el fin de evaluar su funcionamiento y mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las preguntas están organizadas en cinco dimensiones clave que abarcan desde el encuadre pedagógico inicial hasta la evaluación final.

La información que nos brindes será fundamental para ajustar y optimizar la estructura del curso, la claridad en los materiales y las actividades, así como la interacción con los docentes.

¡Te agradecemos por tomarte el tiempo para compartir tu experiencia y tus sugerencias!

**Importante! Todas las respuestas se responden puntuando del 0 a 100, donde 0 representa una experiencia muy poco satisfactoria y 100 representa una experiencia altamente satisfactoria.**

**Importante! Si cursaste más de una materia virtual, respondé exclusivamente respecto a la última que hayas cursado.**

\* Obligatoria

\* Este formulario registrará su nombre, escriba su nombre.

## Dimensión 1

*Encuadre pedagógico*

### 1. **¿Qué tan clara fue la información suministrada sobre la cátedra y su visión de la materia? \***

El objetivo de esta pregunta es evaluar la claridad y precisión de la información proporcionada sobre la cátedra, su enfoque pedagógico y la visión general del curso, con el fin de determinar si los estudiantes comprendieron bien el propósito y los objetivos del curso desde el inicio.

El número debe estar comprendido entre 0 y 100

### 2. **¿El cronograma de trabajo te permitió comprender el encuadre del curso y la organización de la materia? \***

El objetivo de esta pregunta es analizar la efectividad del cronograma de trabajo en cuanto a la organización temporal y secuencial del curso.

El número debe estar comprendido entre 0 y 100

### 3. **¿La presentación de la materia fue precisa y permitió identificar cómo sería el desarrollo de la cursada? \***

El objetivo de esta pregunta es medir si la presentación inicial del curso proporcionó una descripción clara y detallada sobre cómo se estructuraría la cursada, permitiendo a los estudiantes anticipar las actividades, temas y expectativas a lo largo del curso.

El número debe estar comprendido entre 0 y 100

## Dimensión 2

*Claridad y organización en la enseñanza*

4. **¿Qué tan claro y bien organizado te pareció el diseño del aula virtual, incluyendo la secuencia lógica del temario? \***

El objetivo de esta pregunta es analizar si el cuerpo docente presenta la información de forma clara y ordenada.

El número debe estar comprendido entre 0 y 100

5. **¿Pudiste identificar de manera precisa los conocimientos u objetivos que se esperaban adquirir en cada eje o unidad temática? \***

El objetivo de esta pregunta es determinar si los objetivos de aprendizaje fueron comunicados de manera comprensible.

El número debe estar comprendido entre 0 y 100

6. **¿La plataforma del aula virtual facilitó tu interacción con los contenidos y la participación en las actividades de manera eficiente? \***

El objetivo es evaluar la eficacia de la plataforma del aula virtual en la promoción de la interacción con los contenidos educativos y en la participación activa del estudiante en las actividades propuestas.

El número debe estar comprendido entre 0 y 100

### Dimensión 3

*Interacción y relación con los estudiantes*

7. **¿El cuerpo docente promovió un ambiente de aprendizaje e intercambio participativo en el aula virtual? \***

El objetivo de esta pregunta es evaluar la capacidad del cuerpo docente para fomentar la participación y el respeto en el aula.

El número debe estar comprendido entre 0 y 100

8. **¿El cuerpo docente resultó ser accesible y claro al responder tus preguntas y dudas? ¿Lo hizo en un tiempo que considerarás adecuado? \***

El objetivo de esta pregunta es medir la disposición del cuerpo docente para atender inquietudes de los estudiantes.

El número debe estar comprendido entre 0 y 100

9. **¿El cuerpo docente fomentó un ambiente de respeto mutuo y motivó a los estudiantes a expresarse libremente en los foros, actividades y encuentros? \***

El objetivo de esta pregunta es evaluar el respeto hacia las opiniones de los estudiantes y el fomento de una comunicación abierta.

El número debe estar comprendido entre 0 y 100

## Dimensión 4

*Diseño de materiales y actividades*

10. **¿En qué medida los materiales proporcionados (diapositivas, lecturas, videos, recursos digitales) facilitaron el entendimiento de los contenidos? \***

El objetivo de esta pregunta es analizar la efectividad de los recursos multimedia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo impactan en su comprensión del contenido.

El número debe estar comprendido entre 0 y 100

11. **¿Qué tan adecuados te parecieron los foros de discusión (presentación, debate, otros) y las actividades como tareas y cuestionarios en relación con el desarrollo del curso? \***

El objetivo de esta pregunta es recoger la opinión de los estudiantes sobre la funcionalidad y efectividad de los foros de presentación, los foros de debate, las tareas y los cuestionarios, con el fin de evaluar su impacto en la interacción y evaluación del curso.

El número debe estar comprendido entre 0 y 100

12. **¿Cómo valorarías los encuentros sincrónicos no obligatorios (clases en vivo y sesiones virtuales)? Si no los hubo, utilizar la valoración mínima. \***

El objetivo de esta pregunta es obtener información sobre la eficacia de los encuentros sincrónicos.

El número debe estar comprendido entre 0 y 100

## Dimensión 5

*Evaluación justa y transparente*

13. **¿Fueron claros los criterios y métodos de evaluación establecidos por el cuerpo docente desde el inicio del curso? \***

El objetivo de esta pregunta es medir la transparencia y claridad de los criterios de evaluación.

El número debe estar comprendido entre 0 y 100

14. **¿En qué medida las evaluaciones (exámenes, foros, actividades, trabajos) reflejaron los contenidos de la materia y la bibliografía obligatoria del curso? \***

El objetivo de esta pregunta es evaluar la coherencia entre las evaluaciones, los contenidos y la bibliografía.

El número debe estar comprendido entre 0 y 100

15. **¿El cuerpo docente proporcionó retroalimentación clara y útil sobre las evaluaciones para ayudarte a mejorar? \***

El objetivo de esta pregunta es medir la calidad de la retroalimentación proporcionada a los estudiantes.

El número debe estar comprendido entre 0 y 100

## Anexo VIII: Modelo de certificado de asistencia

**.UBA**económicas | académica  
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS | SECRETARÍA ACADÉMICA

*Se certifica que **APELLIDO, Nombre - Documento N°** ..... - ha realizado, en calidad de asistente, el curso “Evaluación de los aprendizajes” que se llevó a cabo en el mes de marzo de 2025.*

*Buenos Aires, marzo de 2025.*

Andrés Perez Ruffa  
Subsecretario Académico

Gustavo Montanini  
Secretario Académico

**Anexo XIX: Registro de observación de las aulas**

Acceso	Espacio curricular		Docente responsable		Fecha de observación
	Cod. Materia	Cod. Curso	Apellido, Nombre	Días desde el último acceso	

Organización del aula virtual			Encaadre pedagógico				Materiales de orientación al estudiante			
Entorno	Espacio general	Secuenciación de contenidos en bloques/espacios diferenciados	Información de Cátedra (Programa)	Cronograma	Presentación de la materia	Cartelera/foro de novedades	Espacio para consultas administrativas	Tutoriales EaD	Mesa de ayuda de la plataforma	Otros (aclarar en obs.)

Materiales de estudio					Actividades propuestas						
Selección de bibliograf. (word - pdf)	Contenido multimedia (ppt, videos)	Links	Producción de materiales propios	Otros (aclarar en obs.)	Foro de presentación	Foros de debate	Tareas (Subir)	Cuestionarios y encuestas	Utiliza recursos externos (aclarar en obs.)	Comunica encuentro sincrónico	Otros (aclarar en obs.)

Interacción docente-estudiante (feedback)					Observaciones
Modera los foros	Realiza devoluciones en las tareas	Sube calificaciones al aula	Responde consultas de estudiantes	Otros (aclarar en obs.)	