

Análisis del modelo educativo en el que se fundamenta el sistema de capacitación de jefaturas de nivel profesional en el Ministerio de Obras Públicas y Transportes en el Régimen del Servicio Civil

Elaborado por:
Julio César Suárez Castro, Doctor en Educación. Gestor de Capacitación. Labora por convenio en la Gestión Institucional de Recursos Humanos del Consejo de Transporte Público (CTP)
Ministerio de Obras Públicas y Transportes
Correo electrónico: jsuarez@ctp.go.cr, juliosuca01@gmail.com,
julio.suarez@mopt.go.cr

Resumen

El siguiente análisis corresponde a uno de los objetivos investigativos que forma parte de la tesis doctoral (2017) denominada “*El sistema de capacitación dirigido a los puestos de jefatura del Ministerio de Obras Públicas y Transportes (MOPT) en el contexto del Régimen del Servicio Civil: un análisis en perspectiva hacia un modelo de capacitación por competencias*”, aprobada en el Programa Doctorado en Educación de la UNED. El segmento aquí presentado se orienta a interpretar el enfoque educativo en que se fundamenta el sistema de capacitación dirigido a las personas con puesto de jefatura en el MOPT. En su totalidad, la investigación se abordó desde una perspectiva mixta y el cumplimiento de este objetivo en particular, se ubicó en la fase cualitativa.

PALABRAS CLAVES: EDUCACION, FORMACION PROFESIONAL, MODELOS DE ENSEÑANZA, CAPACITACION DE EMPLEADOS, PERFECCIONAMIENTO, INSTRUCCION

Abstract

The following analysis corresponds to one of the research objectives of a doctorate's thesis entitled The training System Addressed to Chief Positions of the Ministry of Public Works and Transportation (MOPT), within the Civil Service Regimen: a perspective analysis towards a training model by competences, which was approved in the PhD program in Education of The State Distance University (UNED). The segment presented here is oriented towards the interpretation of the educational approach or approaches which the training system, to people in chief positions at MOPT, is based on. The research was fully addressed from a mixed perspective and the fulfillment of this objective, in particular, was centered in the qualitative phase.

KEY WORDS: EDUCATION, VOCATIONAL TRAINING, TEACHING MODELS, EMPLOYEE TRAINING, IMPROVEMENT, INSTRUCTION

I. INTRODUCCIÓN

Un aspecto que se deriva de la formulación de programas educativos, es la necesidad de que ésta se enmarque en un modelo orientador de la acción formativa. El modelo es requerido para conocer cómo se llevan a cabo las acciones, en cuanto a las relaciones que se establecen entre los agentes y recursos que intervienen (Flórez, 2000). Al menos un modelo debe contener tres dimensiones: una dimensión filosófica, una académica-curricular y una organizacional (Dirección General de Educación Superior Tecnológica, 2012).

Para la determinación del respectivo enfoque educativo, se analizaron dos dimensiones: la filosófica y la académica. La filosófica comprende la visión de ser humano, de persona funcionaria, de capacitación y la misión de la dependencia que la ejecuta. La académica abarca el plano institucional, andragógico y curricular.

Antes de revisar cada uno de los componentes anteriormente mencionados, cabe señalar que, en el contexto institucional investigado no existe un modelo concebido como tal, por lo que se hizo necesario realizar una reconstrucción a partir de la información recopilada. En este sentido, la inexistencia de un modelo provoca limitaciones para orientar el quehacer, así como su valoración (Flórez, 2000; Dirección General de Educación Superior Tecnológica, 2012).

II. METODOLOGÍA

Para el cumplimiento del objetivo mencionado y desde una perspectiva mixta de la investigación, en su fase cualitativa, se recopiló información mediante el

análisis documental de la normativa que rige los procesos de capacitación en el Régimen del Servicio Civil, la realización de una entrevista a una funcionaria de la dependencia encargada de la capacitación en el MOPT y la observación de un curso de capacitación con una duración de 12 horas, estructurado en tres sesiones.

III. ANÁLISIS

Seguidamente se presenta el análisis de la información. Por un motivo de extensión del documento no se presentan las tablas que contienen los datos, pero sí se hace referencia a su respectivo análisis cualitativo.

3.1. Dimensión filosófica

3.1.1. Concepción sobre la persona funcionaria, la capacitación y misión del ente responsable de ejecutar la capacitación.

A continuación se exponen los elementos de la dimensión filosófica. Esta contempla la concepción que se tiene de la persona como funcionaria pública, de la capacitación y su misión.

Aunque no existe un planteamiento organizado y por escrito de esta dimensión filosófica, éste se puede formular a partir de las fuentes consultadas.

El ser humano se concibe como una persona servidora o funcionaria exitosa, eficiente y competente para resolver aquellas situaciones que se le presentan en el desempeño de sus labores en su contexto organizacional.

La capacitación se presenta como proceso a través del cual se ejecutan acciones educativas que conduzcan al desarrollo de los conocimientos, habilidades,

destrezas y actitudes, (conocer-hacer-ser) de esas personas que laboran en el Sector Público.

Además, la capacitación es un deber y derecho de las personas servidoras, quienes deben reintegrar los costos de las acciones cuando no sean aprovechadas adecuadamente. Para ello, la institución debe ofrecer programas de capacitación innovadores y ajustados a la realidad, de manera que generen servicios de calidad a las personas usuarias.

Las fuentes son omisas en la percepción que se tiene de la persona como sujeto de aprendizaje.

El hecho de no contar de manera explícita con la dimensión filosófica que se quiere impulsar desde la capacitación institucional, impide encauzar los esfuerzos hacia el tipo de persona ciudadana, servidora pública y de sociedad que se quiere formar (Flórez, 2000; Dirección General de Educación Superior Tecnológica, 2012).

3.2. Dimensión Académica

En el caso de este análisis, esta dimensión comprende los planos: institucional, andragógico y curricular.

El plano institucional incluye las necesidades a las cuales responde la oferta de la capacitación; a nivel andragógico se refiere a los principios educativos que respaldan las acciones y el plano curricular se analizan los objetivos, contenidos, estrategias didácticas, relaciones del proceso y evaluación de los aprendizajes.

3.2.1. Plano institucional

Las necesidades y problemáticas identificadas de los puestos de jefatura de nivel profesional, se denominan en un período bajo la categoría llamada ejecutivo y en otro gerencial en los respectivos planes de capacitación, siendo que responden a tópicos relacionados con las herramientas informáticas, legislación, rendición de cuentas y la gestión directiva propiamente con diferentes abordajes como la toma de decisiones, solución de conflictos y trabajo en equipo.

3.2.2. Plano andragógico

En el informe AI-CCD-003 del año 2006 sobre planeamiento didáctico de la capacitación en el Régimen del Servicio Civil (CECADES, 2006), de forma explícita se reconoce la necesidad y las ventajas de definir un modelo que sustente el quehacer de las instituciones del Subsistema de Capacitación y Desarrollo del citado Régimen, inclusive se identifican sus componentes.

Al respecto se afirma que el modelo posee características de varias perspectivas

Ha optado por implantar un modelo ecléctico en el proceso de planeamiento didáctico-pedagógico, que combina los enfoques de competencias y constructivista, con el cual pretende aprovechar los elementos favorables de ambos en beneficio de la mayor calidad posible de los resultados del proceso de aprendizaje (p.352).

En un segundo pronunciamiento del mismo año 2006 contenido en el Oficio Circular del CECADES AI-CCD-005, se realizó un cambio en los documentos oficiales, sustituyendo el término de “Instructor” por el de “Facilitador”, argumentando que esto iba a consolidar una visión en los procesos de capacitación, donde la persona responsable se convierte en facilitadora de la

enseñanza y aprendizaje y no en dueña del conocimiento, cediéndole al participante un rol activo en su construcción.

Sobre este particular, llama la atención que en el año 2006 se afirmaba que se cumplía una década de impulsar un enfoque andragógico en el Subsistema de Capacitación y Desarrollo del Servicio Civil.

Sin embargo, a lo interno del Ministerio de Obras Públicas y Transportes, la funcionaria entrevistada en la División Administrativa reconoce que: “Formalmente definido no existe un planteamiento en el abordaje pedagógico (andragógico) de la capacitación en el MOPT”. Las personas instructoras al no contar necesariamente con preparación en el ámbito educativo, se pueden apoyar en el conocimiento del profesional en educación no formal de la dependencia de capacitación, lo cual hace que dependiendo de la formación y experiencia de la persona que se encuentre en ese puesto, así será el tipo de asesoría.

En tal sentido, se evidencia un desconocimiento acerca de la existencia, al menos de un enunciado respecto a un modelo en el ámbito del Régimen Servicio Civil, aunque no se encuentre desarrollado.

La ausencia de un planteamiento en la dimensión académica que defina los principios de educación de adultos que se deben incorporar a los diseños curriculares y cómo se articulan y relacionan estos en sus diferentes componentes, es una limitante para el análisis y desarrollo de la propuesta formativa (Flórez, 2000; Dirección General de Educación Superior Tecnológica, 2012).

3.2.3. Plano curricular

En esta sección, se exponen los aspectos relacionados con el plano curricular, como son los objetivos, contenidos, estrategias didácticas, relaciones y evaluación de los aprendizajes.

3.2.3.1. Objetivos y contenidos

En términos generales, las metas educativas se estructuran a partir de un objetivo general que representa la conducta final por lograr posteriormente en el ámbito laboral y por objetivos de orden intermedio o específicos que indican los comportamientos que las personas participantes adquirirán de forma progresiva, durante el proceso de capacitación.

Aunque en un sentido estricto bajo un enfoque conductista, los objetivos deberían expresar la descripción de la conducta observable, las condiciones en las que debe realizarse esa conducta y los criterios de ejecución (Hernández, 1998; Flórez, 2000), en la formulación de los objetivos analizados solo se cumple con la especificación del comportamiento por adquirir, a través del uso de infinitivos verbales y del respectivo contenido.

Este planteamiento corresponde a una visión conductista en la organización instruccional de los contenidos, cuyo aprendizaje luego debe ser demostrado. En la perspectiva cognitiva se necesita mucho más que eso y abarcar el desarrollo de habilidades y estrategias para desenvolverse frente a situaciones diversas de aprendizaje (Hernández, 1998).

De tal manera que, se observa una influencia conductista al presentarse una programación de actividades preocupadas por la eficiencia en el logro de los objetivos (Hernández, 1998, p. 95), donde el responsable de la capacitación

administra refuerzos de modo que el participante “logre reproducir la solución correcta o la respuesta modelada para problemas similares” (Flórez, 2000, p. 40).

Respecto a los tipos de contenidos, se afirma que el énfasis está orientado hacia contenidos procedimentales (cómo hacer) y a los actitudinales (ser) y estos están concebidos como la lista de temas y subtemas por desarrollar para el cumplimiento de los objetivos. Observando los diseños de los cursos en los documentos consultados, esta apreciación es contraria al planteamiento de los contenidos, donde dominan aquellos de orden cognoscitivo (saber) y no tanto del hacer y ser.

Esta forma de concebir los contenidos, responde a un interés de suministrar o transmitir conocimientos que se considera deben ser aprendidos por las personas destinatarias de las acciones educativas (Hernández, 1998; Flórez, 2000).

3.2.3.2 Estrategias y relaciones didácticas

Tal y como se conciben las actividades didácticas, estas se seleccionan buscando la efectividad del proceso de enseñanza- aprendizaje, en términos de que se alcancen los objetivos propuestos. Se identifican en su mayoría actividades de forma expositiva de parte de la persona responsable de la capacitación, combinadas con actividades diversas de orden individual y grupal. En la observación efectuada en el desarrollo del curso de capacitación con una duración de 12 horas, se ejecutaron diferentes estrategias didácticas. Seguidamente se hace referencia a las estrategias empleadas:

La persona encargada de la capacitación realizó momentos expositivos: “Explica que la moral está dada por la sociedad, los principios y valores se desarrollan a nivel familiar y la Ética se construye a nivel personal tomando los principios y valores de la familia” (observación N°1).

En la misma sesión: “[...] proyecta una figura para explicar el diamante del delito conformado por cuatro factores: presión, racionalización, oportunidad y capacidad” (observación N°1).

El trabajo en subgrupos fue un apoyo permanente en la ejecución del curso, ya fuera para la lectura de un material, realizar definiciones o priorizar elementos sobre los que se estaba discutiendo: “Solicita que se formen cuatro grupos de cinco personas de forma libre y definan que son: principios, moral, valores y Ética. Cada subgrupo trabajó en las definiciones y una persona expuso por cada subgrupo” (observación N°1).

Respecto al abordaje realizado del contexto o la realidad a partir de la capacitación, se identificaron tres estrategias, aunque se hacen con distinto énfasis.

Presenta una serie de dilemas hipotéticos para que las personas reaccionen. Los dilemas fueron: “mi hermano me visita con un maletín con dinero robado”; “una persona que me debe dinero se va a suicidar, ¿lo salvo?”; “la situación de un juez que me conoce de infancia y falla a favor mío en un caso”; “un conocido mío me otorga un bono para la vivienda, pero no me saluda durante el proceso que se realizan los trámites”.

Ante las respuestas se les volvió a plantear nuevas preguntas o nuevas condiciones del escenario. Algunas intervenciones fueron de manera voluntaria y otras orientadas por la persona responsable (observación N°1).

Tomando como referencia el contenido del video el *Tico promedio*, se llevó a cabo otra acción.

La persona responsable de la capacitación indica que se trabaje en subgrupos con una guía de preguntas sobre valores no presentes, valores que se requieren para contrarrestar la situación, cómo se actuaría en una situación así y compartir un caso similar que hayan enfrentado. Las situaciones se refieren a las mencionadas en el video *Tico promedio*, como son: biombos en la Caja Costarricense del Seguro Social CSS, reventa de entradas al estadio, hacer uso de la fotocopidora y la impresora en el trabajo para obtener copias para tareas escolares y sobornos a los oficiales de tránsito (observación N°2).

Como se observa en ambas actividades, los casos o ejemplos son ajenos al quehacer institucional, excepto en la situación de los policías de tránsito.

Por último, con una actividad orientada a un contexto más cercano, se provocó una reflexión en torno a una situación de orden institucional.

La persona capacitadora solicita que en los subgrupos comenten situaciones problemáticas relacionadas con la ética, seleccionen una y se la comuniquen. La persona responsable selecciona el caso de las personas que hacen fila en el reloj marcador de forma anticipada a la hora de salida, pero solo el subgrupo seleccionado sabe la temática. El subgrupo sale de la sala para ponerse de acuerdo en dos minutos, reingresa y mediante una escultura representa la situación y se solicita al resto del grupo que identifique el caso y los valores éticos

que no se cumplen. Surge la discusión que la marca de ingreso y salida no es importante, sino cumplir con el trabajo durante la jornada (observación N°3).

Este ejercicio se puede catalogar como el único que planteaba situaciones de discusión ética a nivel ministerial.

De manera global, las estrategias utilizadas no responden a los criterios que se deben emplear en la educación de adultos y de calidad de la capacitación; es decir, considerar la experiencia previa de las personas y aplicar la solución de problemas en el quehacer cotidiano o de usar contextos similares a los del ámbito de trabajo (Knowles 2001, Medina sf, Collins, Brown y Newman citados por Mitnik et al., 2006).

La característica más relevante de las estrategias ejecutadas es su uso para el desarrollo secuencial de los contenidos en función de los objetivos planteados (Cruz, citado por Hernández, 1998).

Por otra parte, la funcionaria de la dependencia de capacitación del Ministerio que fue entrevistada, caracterizó las relaciones didácticas, como espacios de intercambio de ideas, experiencias y solución conjunta a preguntas.

3.2.3.3. Evaluación de los aprendizajes

A continuación se hace referencia a la forma en que se aplica la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes se comprende como una medición objetiva para establecer si la persona participante aprueba o desaprueba el curso, a través de distintas actividades tradicionales como las pruebas y otras de análisis como estudios de casos, simulaciones individuales o grupales.

Debido a que los cursos ofrecidos al personal con puesto de jefatura oscilan entre 12 y 16 horas de capacitación, estos se consideran como actividades de participación, por lo que no se registran acciones evaluativas.

Al no existir una obligatoriedad en esta modalidad de cursos de participación por verificar el aprendizaje de los conocimientos o habilidades adquiridos, se rompe con el principio conductista de que el proceso es continuo en términos de evaluación y control (Flórez, 2000).

Surge aquí la interrogante de si este tipo de cursos son los que realmente se deben promocionar, cuando no se plantea la necesidad de comprobar el aprovechamiento de estos.

En la única actividad que se evaluó el aprendizaje, debido a que su duración superó las 30 horas, según el diseño consultado, se realizó a través de trabajos de aula en grupos durante el proceso y una propuesta final o sumativa.

En este caso, la perspectiva utilizada responde a una propuesta cognitivista que busca integrar los nuevos conocimientos de forma que le encuentren significado y tengan una utilidad (Hernández, 1998).

En la observación efectuada al curso de 12 horas, se estableció que efectivamente no hay actividades formales de evaluación de los aprendizajes y que tampoco las herramientas empleadas para llevar a cabo algún nivel de recordatorio o comprensión de lo desarrollado fueron aplicadas: “La persona encargada saluda e inicia y hace un recuento de la sesión anterior por medio de la formulación de preguntas sobre qué recuerdan” (observación N°2). De manera grupal también se procedió a ejecutar una actividad de síntesis.

La persona capacitadora solicita a cada subgrupo que elabore un mapa conceptual de lo realizado en la sesión del día. Luego de cumplida la tarea, cada subgrupo la expone, sin embargo, más que mapas conceptuales se elaboraron esquemas simples a manera de resumen (observación N°2).

4. DISCUSIÓN

En cuanto a un modelo educativo-andragógico de capacitación, no se encuentra definido por el Régimen del Servicio Civil y a nivel ministerial, lo que se enuncia es la realización de programas innovadores de capacitación, que permitan a las personas resolver los asuntos que se les presenten en el trabajo, los cuales tampoco se encuentran diseñados, teniéndose que para el nivel de puestos de jefatura la oferta se limita a una serie de temáticas identificadas con el diagnóstico de necesidades. La ausencia de un modelo amenaza la pertinencia y coherencia de las acciones respecto a la misión, visión y metas institucionales (Flórez, 2000; Dirección General de Educación Superior Tecnológica, 2012).

Se observa la necesidad de emplear referentes teóricos pertinentes a la capacitación de adultos, de forma que estos se centren en la persona que se capacita y no en el contenido, atendiendo los principios de educación de este sector (Reza, 2007; Morales, 2002; Ibañez citado por Medina, 2000; Tough citado por Knowles 2001).

En el ámbito del MOPT, se aspira a que la persona profesional en educación no formal, quien es parte del personal de la dependencia encargada de la capacitación, asesore en el diseño de las actividades, a las personas que ejecutan la capacitación. Con lo anterior, se asume la idea implícita de que toda persona que sabe algo, lo puede enseñar eficazmente, lo cual no es cierto y

provoca efectos no esperados en las capacitaciones impartidas (Ulloa, 1997; Morales, 2002; Hernández, 2007; González, 2008; Reza, 2007; Ochoa et al., 2009).

En el orden curricular, sus componentes mayoritariamente responden a una formulación conductista de la capacitación en cuanto a su definición de los objetivos y contenidos (Hernández, 1998; Flórez, 2000).

Aunque hay una variedad de actividades didácticas que son empleadas en las acciones de capacitación, con estas no se problematiza, dándole poca importancia al contexto.

Según el planteamiento indicado en un oficio del CECADES, el modelo es ecléctico con una combinación constructivista y de competencias, lo cual tampoco tiene un sustento en lo observado. Por el contrario, lo que se aprecia es un enfoque tradicional de la capacitación, cuya base es la transferencia de contenidos y no uno contemporáneo centrado en el desarrollo de competencias que solucionen problemas del contexto laboral (Velasco, 2006; Araya y Varela, 2011).

La característica de que los cursos posean la calidad de participación cuando no alcancen las 30 horas y no exista comprobación de los aprendizajes, supone que los niveles de exigencia son menores a los de Aprovechamiento, en los que sí se procura comprobar el aprendizaje. Esta situación limita la posibilidad para que en los procesos de capacitación se pueda verificar el grado en el cual los nuevos conocimientos se han incorporado a las experiencias previas de las personas funcionarias y posteriormente sean integrados a los contextos laborales (Hernández, 1998).

5. CONCLUSIONES

- No se cuenta con un planteamiento formal a nivel ministerial y del Régimen del Servicio Civil respecto de cuáles son los fundamentos educativos que orientan el quehacer de la capacitación, sino que algunos de estos se pueden extraer de la normativa, de las resoluciones que se emiten y de la práctica misma, en el Subsistema de Capacitación y Desarrollo (SUCADES).
- En una dimensión filosófica, se busca desarrollar personas funcionarias competentes, éticas y eficientes con un proceso sistemático de capacitación; ello mediante programas acordes con la misión del MOPT.
- En la dimensión académica, al observar diferentes planos, se tiene lo siguiente: En primer lugar, con respecto al plano social, las necesidades de capacitación que se atienden responden a las que fueron identificadas por las jefaturas en áreas temáticas relacionadas con componentes informáticos, legales, rendición de cuentas, trabajo en equipo, toma de decisiones y solución de conflictos. Tal y como se mencionó anteriormente, la intervención se realiza mediante acciones independientes de corta duración y no a través del diseño y ejecución de programas.
- En el plano andragógico, por la variedad de instituciones que conforman el Régimen del Servicio Civil, se justificó implantar un modelo ecléctico que combinara el enfoque constructivista y el de competencias; sin embargo, no queda clara la manera en la que afecta esa diversidad institucional a la perspectiva adoptada. Por otra parte, no hay ninguna fundamentación que explique funcionamiento de este modelo, tanto así

que a nivel ministerial se desconoce esta propuesta y se indica que cada persona capacitadora es la que define cuál es el abordaje por realizar, a partir de su experiencia y su formación base.

- De modo contrario a tal situación, se afirma que, ante la necesidad de que exista certeza técnica y legal en la capacitación que se imparte en el Régimen, se dispone de un modelo bien estructurado, pero este responde solo a aspectos propios de la gestión de la capacitación, omitiendo las consideraciones educativas y andragógicas. Lo anterior, denota una mayor preocupación por lo legal y administrativo que por lo educativo y andragógico, aspectos que deberían ser esenciales en los procesos formativos.
- En el plano curricular, la estructuración de objetivos y contenidos de las acciones de capacitación se presentan mediante un formulario, cuyas indicaciones responden a un planteamiento conductista, al describir conductas observables que las personas participantes deben desarrollar con la adquisición de contenidos organizados de manera instruccional.
- La estrategia didáctica que predomina en las acciones de capacitación es la expositiva, auxiliándose de otras, como autovaloraciones o test y el trabajo en subgrupos para el análisis de ejemplos. De esta manera, se establecen relaciones consigo mismo, entre la persona que instruye y las personas participantes y las personas asistentes entre sí. Las estrategias que buscan problematizar situaciones a partir del contexto institucional son inexistentes.
- La evaluación de aprendizajes es una práctica limitada porque la mayoría de las actividades ejecutadas son de participación y, por lo tanto, menores

a 30 horas. En la única experiencia identificada en la modalidad de aprovechamiento se utilizaron estrategias no tradicionales, como el diseño de propuestas aplicadas al ámbito laboral, siendo estas de orden más cognitivo que conductista.

REFERENCIAS

- Araya, M. y Varela, K. (2011). Aplicación de una propuesta teórica y metodológica para la producción de los documentos en el modelo por competencias: un estudio cuasiexperimental. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 11, (1), 1-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44718060009.pdf>.
- Dirección General de Educación Superior Tecnológica. (2012). *Modelo Educativo para el Siglo XXI*. Formación y desarrollo de competencias profesionales. (Versión digital). Recuperado de http://www.itmexicali.edu.mx/informacion/modelo_educativo.pdf.
- Dirección General del Servicio Civil. Centro de Capacitación y Desarrollo. (2016). Informe AI-CCD-003-2006. En *Normativa de Capacitación* (pp. 282-291). Recuperado de http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/cecaedes/Normativa_Capacitacion_Desarrollo.pdf.
- Dirección General del Servicio Civil. Centro de Capacitación y Desarrollo. (2016). Oficio Circular AI-CCD-005-2006. En *Normativa de Capacitación* (pp. 282-291). Recuperado de http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/cecaedes/Normativa_Capacitacion_Desarrollo.pdf.
- Flórez, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santa Fé de Bogotá, Colombia. Mc Graw Hill.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós.
- Hernández, V. (2007). *La capacitación en el sector público costarricense*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Knowles, M. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Medina, O. (2000). Especificidad de la educación en adultos. *Bases pedagógicas y señas de identidad*. (3),91-140 Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/406>.

Mitnik, F. y. Coria, A. (2006). Aprendiendo a trabajar en los nuevos escenarios. Por F. Mitnik (Ed.) *Políticas y programas de capacitación para pequeñas empresas. Un análisis multidisciplinar desde la teoría y la experiencia.* (pp. 165-182). Recuperado de <http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00208-g.pdf>.

Morales, V. (2002). Andragogía: *La manera efectiva de capacitar adultos.* Recuperado de http://grupos.emagister.com/documento/andragogia_la_manera_efectiva_de_capacitar_adultos/1596-245886.

Ochoa, M. y Arnao, C. Sanabria, H. (2009). Conocimiento sobre metodológica educativa para la capacitación de adultos del personal de Salud de primer nivel de atención, Perú 2005. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 26(1) 27-34. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v26n1/a06v26n1.pdf>.

Reza, J. (2007). *Nuevo diagnóstico de necesidades de capacitación y aprendizaje en las organizaciones.* México: Panorama Editorial.

Ulloa, L. (1997). *Como promover sus seminarios de capacitación y consultoría.* Honduras: Editorial Guaymuras.

Velasco, E. (2006). Gestión y política Pública. *La capacitación de los altos funcionarios públicos en el Reino Unido y Polonia: tensiones y equilibrios.* XV, (2), 307-367. Recuperado de http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.XV_No.II_2dos_em/Ernesto_Velasco.pdf.