



Trabajo Final de Tesina

**La Capacitación de los Recursos Humanos en las
Universidades Nacionales
El caso de los No Docentes de la Facultad de Medicina
UBA**

Rosa Alicia Araoz

**Escuela de Política y Gobierno
Universidad Nacional de San Martín**

Carrera: Administración Pública

**Director: Alejandro Razzotti
Co-directora: Beatriz Wehle**

Setiembre 2014

Índice

1. Introducción	3
A. Pregunta de investigación	3
B. Justificación del caso	3
C. Hipótesis	4
D. Metodología	5
2. Administración Pública. Visiones en el Estado argentino	5
A. Burocracia y Servicio Civil	5
B. Burocracia y Nueva Gestión Pública	7
C. La Reforma en la Educación Superior	10
3. Capacitación y Competencias Laborales	11
A. Capacitación	11
B. Competencias	12
C. La capacitación en las Universidades Nacionales	15
4. Estudio de caso: La Facultad de Medicina de la UBA (FMED)	17
A. Recursos Humanos: Personal No Docente	18
B. Curso para Ayudantes de laboratorio 2011 FMED	20
5. Conclusiones	26
6. Bibliografía	27

1. Introducción

La capacitación del personal en el Estado surge como parte de la estrategia de modernización estatal en los años '90. Con su implementación se buscaba lograr que el personal obtuviese competencias para realizar actividades multifuncionales transversalmente. Los objetivos de la capacitación son la adquisición de nuevas competencias laborales y un cambio de actitudes en el personal estatal (UNLP, 2010: 49,50; CONEAU, 2010:16; CONEAU, 2007:13,14).

En la actualidad existe consenso en la necesidad de capacitación, incrementada por la adecuación a los cambios tecnológicos y a una mayor integración formal de los trabajadores estatales de todos los niveles. La capacitación actual se diferencia de la inicial de los años '90 porque está pensada dentro de programas articulados y adecuada a las exigencias de las distintas organizaciones estatales (UNLP 2010: 49,50).

Las instituciones de salud y de educación por las características de sus funciones necesitan de la construcción de espacios de formación más estables en los que se puedan complementar y amalgamar desde el trabajo, la adquisición de competencias específicas hasta aquellas provocadas por los avances tecnológicos, cambios sociales o re-direccionamientos políticos (Wehle, 2007:10,16,18; Fernández Lamarra, 2004 (b): 49-0). En base a esta definición nos preguntamos sobre las políticas de capacitación en el contexto de una institución universitaria pública como la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y si la ausencia de una estructura específica para los recursos humanos No Docentes puede incidir en la viabilidad de propuestas de capacitación.

1.A. La pregunta de investigación que pretendemos responder es *¿puede el programa de capacitación para el personal No Docente reflejar los déficits organizacionales de una unidad académica universitaria?*

1.B. Justificación de la investigación

El concepto de calidad en la enseñanza superior es pluridimensional porque debe incluir todas las funciones y actividades que se realizan en ese nivel: estudiantes, personal, becas, enseñanza, programas académicos, investigación, infraestructura y equipamiento, servicios a la sociedad y al interior de la comunidad universitaria (Fernández Lamarra, 2004 (b):48).

El análisis de la visión que tiene sobre la capacitación de su personal No Docente la Facultad de Medicina de la UBA, organización pública, compleja y de alto impacto social a nivel salud y educación, permite la reflexión sobre el tema desde lo realizado.

A partir de la lectura bibliográfica podemos decir que no existen trabajos de la naturaleza de nuestra investigación y que la información obtenida podrá servir para encontrar puntos críticos organizativos que pueden impactar sobre otros aspectos fundamentales, entre ellos, la motivación del personal No Docente (Alvarez de Campos, 2012: 30, 89, 323), (Santin, 2005: 4, 6)

El personal de apoyo, co-docentes, trabajadores universitarios, es denominado en la mayoría de las instituciones universitarias como No Docente, lo que implica una negación y no un reconocimiento¹. En los datos recabados encontramos que los indicadores utilizados están casi exclusivamente relacionados a recursos humanos como sinónimo de personal docente y los trabajadores de nivel administrativo, técnicos y servicios generales son tratados dentro de la infraestructura o dentro del gasto general de salarios (Coneau, 2000:11,16), (Alvarez de Campos, 2009:11,16), (Brisson et al, 2011:81,83), (Coria,2008:20).

De esta forma lo que pretendemos es aportar otra visión a la cuestión de la formación de recursos humanos en niveles operativos en instituciones similares alineadas con el enfoque de cambio en las prácticas organizacionales.

Con un marco jurídico favorable, que respeta la autonomía institucional, consideramos que la retroalimentación a través del análisis constante de lo realizado internamente, puede conducir a optimizar la estrategia en la oferta y la inversión financiera, material y humana.

1.C. Hipótesis

Dentro de las posibles respuestas a la pregunta de investigación consideramos los programas de capacitación de los trabajadores No Docentes de la facultad de Medicina de la UBA, *reflejan determinados déficits organizacionales originados en la permanencia de un modelo de estructura de trabajo tradicional, que no se abre actuales propuestas de gestión e*

¹ Sobre 31 archivos de evaluación universitaria de la CONEAU en 17 se reconocía al personal como No Docente para diferenciarlo del personal Docente. Solo en 3 se lo llama personal de Apoyo y solo la Universidad de La Rioja explica porque lo reconoce como personal co-docente; por otra parte, el gremio que los agrupa se reconoce por Federación Argentina de Trabajadores Universitarios (FATUN).

impiden la generación de información necesaria para la toma de decisiones institucionales enfocadas al tema.

1.D. Metodología

Para encontrar estos déficits organizacionales, la propuesta de este trabajo es analizar un curso de capacitación de acuerdo a las condiciones administrativas necesarias (los elementos que lo forman y existencia de un proceso para su implementación) y también la variable deserción, que apunta a determinar el impacto que las fallas organizativas pueden tener sobre la motivación inicial de los cursantes.

De los motivos expuestos, serán los organizativo-administrativos y motivacionales sobre los que se centrarán las conclusiones.

2. Administración Pública. Visiones en el Estado argentino.

La oleada reformista de la década del '90 cuestionó en su totalidad al Estado y su administración. La educación superior no quedó al margen de esa movilización y es por esta razón que consideramos la necesidad de realizar en esta primera parte un acercamiento al contexto de nuestro tema de investigación, particularmente porque marca el surgimiento de la gestión administrativa en la educación superior como problema: alejarse del modelo burocrático para ser empujada a un modelo empresarial fuertemente rechazado, pero sin respuesta alternativa para la mejora de la gestión (Fernández Lamarra, 2004 (b):33).

2.A. Burocracia y Servicio Civil

La institucionalización del Estado se vincula para Malamud con las rutinas y reglas de comportamiento; con los procesos de despersonalización y formalización de relaciones sociales (2007:84). La burocracia es para este autor una de las formas de materialización del Estado como lo son otras instituciones y su territorialidad, pero la burocracia tiene para Malamud la particularidad de diferenciarse de estas otras manifestaciones por su forma menos evidente a nivel social, mientras que O'Donnell no habla de *la* burocracia sino de conjunto de burocracias a las que define como organizaciones complejas, con responsabilidades legalmente asignadas que deben apuntar al logro y protección del bien común (2004:150).

La diferencia radica en que la burocracia de Malamud es una institución por definición mientras que para O'Donnell son varias organizaciones y de esta manera la burocracia puede ser vista en una diversidad de adaptaciones del modelo original.

Por otra parte Max Weber definió la burocracia como un tipo ideal de organización económica que sobrepasó el entorno propio en que surgió. La administración es necesaria para un Estado y como la burocracia es su mejor expresión, aunque el capitalismo, donde surgió, fuera eliminado de la sociedad, la burocracia estatal seguiría funcionando de acuerdo al autor (Weber, 1991 a: 35,38, 49, 76).

La profesionalidad no fundamenta por sí sola la burocracia, hay que añadir el conocimiento práctico y el acceso a información privilegiada relacionados a la función administrativa y que hacen a la responsabilidad del funcionario al mismo tiempo que considera como posibilidad la pretensión de creer que un orden político legítimo puede dirigir la acción organizada (autoridad) que en el caso de la burocracia, dicha acción es de tipo administrativa. El objeto de la acción administrativa de las modernas burocracias es el archivo o expediente y el conjunto de estos más el personal responsable, definirían una “repartición” administrativa (Weber, 1991:11, 45,51).

Ya en nuestros días Olsen (2005:1,15,16), redescubre la burocracia como concepto analítico, es decir como una institución con normas y principios organizativos propios, a través del que se pueden analizar los desafíos de la administración pública actual.

Max Weber en su obra póstuma *Economía y Sociedad*, dedicó el capítulo tercero al análisis de los tipos de dominación y también explica porque la organización burocrática del Estado Moderno supera a los anteriores modelos. Para el autor su éxito radica en la especialización y la preparación profesional racional de los funcionarios con conocimientos sustentados por exámenes técnico-rationales (Weber, 2002:178-9)

Weber estableció diferencias en el cuerpo administrativo entre funcionarios, empleados y trabajadores y entre funcionario político y funcionario profesional (2002:174-5) y advirtió sobre la conducta variable del ser humano de acuerdo a intereses personales o de conveniencia para con un colectivo ajeno a la organización o interna a ella (Olsen, 2005:3). Por contrapartida a la autoridad, debe existir un mínimo de voluntad de obedecer en aquellos sobre los que se pretende ejercer la autoridad, es decir intereses externos o internos en obedecer (Weber, 2002:171-2). Entendemos en estos términos de interés externo, el incentivo y la motivación como interés interno.

Es en la relación de los trabajadores/agentes administrativos donde centraremos nuestro análisis, quedando excluidos por lo tanto directivos o funcionarios públicos profesionales de carrera.

En un gobierno (orden político legítimo) se ejerce la autoridad a través de cuatro tipos de relaciones jerárquicas: a) relación entre los ciudadanos y los funcionarios políticos electos; b) relación entre los funcionarios políticos electos y las burocracias; c) relación interna de las burocracias y d) relación entre las burocracias y la ciudadanía (Olsen, 2005:2). De estas relaciones, las dos últimas son las que consideramos útiles para este trabajo.

La Carta Iberoamericana de la Función Pública define función pública como un sistema integrado de gestión que debe ser diseñado para lograr el objetivo de adecuación de las personas a la estrategia de la organización o sistema multi-organizativo. El documento admite los términos Función Pública y Servicio Civil como sinónimos, pero excluye de ambos los cargos de naturaleza política. Los atributos de estos funcionarios públicos o del servicio civil deben ser: el mérito, capacidad, vocación de servicio, desempeño eficaz de su función, honestidad, responsabilidad y adhesión a los principios y valores democráticos, transparencia, objetividad e imparcialidad (2003: 3, 9, 10).

Hacemos foco en la diferencia que existe entre la vocación de servicio que determina el Servicio Civil y la obediencia a la regla que se le exige al funcionario típicamente weberiano.

Una definición más completa de sistema de servicio civil actual, la brinda Oszlack que lo explica como el conjunto de reglas, jurídicas e instrumentales, relativas al modo y condiciones en que el Estado asegura la disponibilidad de personal con aptitudes y actitudes necesarias para el desempeño eficiente de las actividades exigidas y que le son propias, en su rol frente a la sociedad. De esta forma se reconoce que el servicio civil se encuentra bajo una dirección política y al mismo tiempo es exigido en imparcialidad y objetividad pues debe ser garante del interés general y la democracia (Oszlack, 2001:2). Los arreglos institucionales ocurren en el marco de una realidad nacional determinada (Oszlack, 1977:10-1), por lo que quizás lo conveniente es decir que el servicio civil pretende garantizar el interés general y la democracia.

Lo que si nos interesa de la definición es la enumeración de los factores contextuales e individuales que impactan en el sujeto sobre el que realizamos nuestro estudio.

2.B. Burocracia y Nueva Gestión Pública

En la década del '80 se produjo en la sociedad el fin del modelo de división excesiva del trabajo, es decir del modelo fordista, consistente en la separación entre quienes diseñan y quienes ejecutan las tareas. Esta crisis dejó al descubierto la existencia de “costos ocultos” tales como ausentismo, descuido voluntario en el cuidado de los materiales, etc, que eran la demostración de rechazo a este modelo inflexible de división de trabajo (Zeller, 1997:10).

En el Estado argentino ese proceso culminó en la década del '90 con diversas medidas para el sector público. La Ley 24.185 de negociación colectiva en el sector público fue sancionada en 1992 y la Unidad para la Modernización y Reforma del Estado (UMRE) creada para implementar la Segunda Reforma del Estado (Autón, 2009: 120-1).

Apareció la nueva gerencia pública, un conjunto de medidas promocionadas como neutrales posibles de ser aplicadas a cualquier organización, incluido el Estado (Campione, 1997: 5). La herramienta para esta innovación y reconversión del personal estatal fue el Sistema Nacional de Profesión Administrativa (SINAPA) creado por decreto para implantar una carrera administrativa de perfil profesional con ingreso por concurso público, plazos de permanencia en el puesto fijado contractualmente (para cargos ejecutivos) y con evaluaciones anuales, algo novedoso para esa época (Bonifacio, 1995: 4,5). Sin embargo la jerarquización quedó acotada (Zeller, 2006: 138-9) y era contradictoria con otras medidas de este período que deben ser destacadas como fueron el congelamiento de las estructuras de personal y la racionalización de los recursos humanos, lo que significaba su reubicación, retiros voluntarios, despidos, etc. (Cagnoli, 2007: 7,8, 10). Esta reestructuración estatal, que apuntaba a ser profunda en todos sus niveles, no había concluido a finales de la década del '90 cuando ya no se la consideraba como un fenómeno transitorio y por el contrario era vista como una política a largo plazo, que implicaba una sistemática reorganización del Estado en sus distintas esferas incluidas el diseño de nuevas competencias y políticas (Campione, 1997:7-9).

El objetivo de la Reforma Administrativa era cambiar la visión de los problemas públicos en temas de expertos, por lo que los empleados-agentes públicos debían cumplir con el perfil de gestores para prestar un servicio de calidad a los clientes-ciudadanos (Petracci, 1998: 8). Debía abandonarse la noción de servicio público como sinónimo de procedimiento autónomo de presiones políticas y privadas (Autón, 2009: 123).

El modelo de la nueva gestión pública (NGP) fue explicado como opuesto a la burocracia, que era definida por esta nueva corriente como un conjunto de entidades organizadas jerárquicamente, monopólicas en la prestación de los servicios y distanciadas de los ciudadanos. La gestión burocrática, para sus críticos, era patrimonialista y se enfocaba en sus

propios intereses o era permeable a los grupos de presión. Es decir que a la burocracia le cabían dos tipos de críticas, ser excesiva o débilmente burocrática (Olsen, 1997:4).

Otros autores argumentaban en cambio la importancia de crear una burocracia weberiana antes que imponer una administración gerencial orientada hacia la gestión cuantitativa; los defensores de ese modelo administrativo no reconocían las tareas del Estado dentro de la esfera de lo cualitativo (Campioni, 2002:7)

Se intentó determinar una historia de la administración (Olsen, 2005:10), donde las reformas consecutivas debían terminar con el Estado deficitario ocupado en tareas que no le eran propias e instalar un nuevo modelo que debía tender hacia la modernización homogénea tendiente a la eficacia y eficiencia en aquellas tareas que había retenido el Estado (Campioni, 1997: 9).

Esta visión fue colocada en la sociedad a través por ciertos intereses corporativos y mediante una activa publicidad que desprestigiaba lo estatal, a los que servía justificar que los buenos diseños realizados por los expertos a través de consultorías, fracasaban por la ineficacia del personal y sus escasas competencias. Los planteles debilitados por los retiros y la falta de competitividad con el sector privado debido a los bajos salarios, eran responsables del bajo nivel operativo; quedó aceptado que la falta de una base burocrática weberiana impedía el éxito de reforma estatal (Zeller, 2006: 132-4, 137; Bonardo, 1997: 6).

La consecuencia de este proceso crítico fue la instalación en la agenda pública la necesidad de mejorar la profesionalidad y las calificaciones laborales a los agentes públicos (Petracci, 1998: 8) y el desafío de iniciar la democratización de la estructura administrativa en el sector público (Autón, 2009:122-3).

Debe recordarse que el modelo del management, tendiente a satisfacer a un cliente fue aplicado al área privada (Petracci, 1998: 27), y que en ese sector respondieron con una selección a veces rigurosa de personal, debido a la abundancia de mano de obra y escasez de puestos de trabajo. En el sector público no ocurrió lo mismo (Petracci, 1998:7) lo que contribuyó a aumentar la brecha en capacidad entre ambos sectores.

El resultado de la aplicación de estos criterios y políticas en el Estado argentino fue que este redujo funciones de control económico, ejemplo las juntas reguladoras y servicios esenciales como la educación, la salud, servicios sociales que en sentido amplio fueron traspasados a la gestión privada y a administraciones menores (Zeller, 2006: 135-8, 140-1, 152).

En la década del '90 se concluyó además con el proceso conflictivo de negociación-acuerdo con los gremios estatales, definiéndose un único interlocutor válido para negociar con el gobierno. Se logró legislar y realizar la primera Convención Colectiva en el Sector Público que establecía este mecanismo de negociación entre el Estado en su carácter de empleador y los agentes públicos a través de sus representantes. En principio esta negociación no estaba en los planes originales de la Reforma del Estado (Autón, 2009: 122-3).

El tema de la capacitación se introdujo así en las negociaciones, y el activismo sindical al respecto se debió quizás a la necesidad de producir algún efecto sobre sus afiliados o por una tradición de movilización ligada a la prestación de “beneficios” (seguridad social, salud, vacaciones). Lo cierto es que la certificación de competencias les sirvió a los gremios para la acción y para mantener la legitimidad y representatividad de sus afiliados (Drolas, 2010: 69), aunque la capacitación se manifieste por fuera de la elección colectiva y continúa en la esfera de la manifestación individual.

2.C. La Reforma del Estado en la educación superior.

Durante las presidencias de Menem (1989-1999) el tema universitario fue una constante en la agenda pública. Dos medidas marcaron el período, que pueden ser contradictorias y complementarias de acuerdo a la reflexión y el análisis que de ellas se realice, pero que reflejan la situación existente y su posterior desarrollo (Chiroleau, 2004: 6).

Por un lado, al mismo tiempo que se deslegitimaba al sector público en general como ya explicamos, y en particular se debatía sobre la masividad, ingreso y gratuidad de las universidades nacionales, a partir de la reforma constitucional de 1994 se les concedió a las mismas, la autonomía y la autarquía, elevándoles el rango que ya poseían (Cantini, 1997:8). Con posterioridad, en 1995 se sancionó la Ley 24.521, conocida como Ley de Educación Superior, donde además de reglamentar el sector, específicamente, fueron creados organismos de regulación y evaluación, entre ellos la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), (Chiroleau, 2004:5).

Por las particularidades del sector, esta ley fue duramente resistida por las universidades, aunque actualmente estos organismos continúan en actividad.

Sin embargo el problema de la gestión universitaria quedó planteado. Como respuesta a la lógica de mercado, especialistas en materia de educación superior se manifestaron en contra de su cosificación, que la limitaban solo a lo material. Fernández Lamarra (2004 (a):4) expresó que la educación superior debe ser aprehendida desde una mirada a las *tramas de relaciones*

sociales que son las que construyen el interior del espacio universitario y que tienen implicancias educativas y político-sociales más amplias . Estas relaciones son las que le otorgan lo particular y distintivo a cada unidad dentro de la institucionalidad y la previsibilidad que se les pide a las universidades como partes de un sistema común.

Entre las cuestiones que el mismo investigador plantea, son de nuestro interés las vinculadas a la necesidad de jerarquización del personal a través del fortalecimiento cuantitativo y cualitativo de la gestión administrativa.

Cerramos este bloque con la reflexión de Fernández Lamarra sobre la necesidad de un proyecto común al interior de la comunidad universitaria, construido colectivamente, de tal forma que la dirección política actúe como legítimo referente, para así poder construir una administración equilibrada.

Lo administrativo tiene incidencia en la conducción formal y desde las pequeñas decisiones diarias, por lo que la debilidad administrativa repercutirá en esa conducción formal y también en la misión de la institución (Fernández Lamarra, 2004 (a):16).

3. Capacitación y Competencias

Definición general

Las competencias son definidas por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación como las capacidades de carácter estratégico cognitivo y resolutivo-operativo que permiten a los sujetos resolver situaciones reales sociales, laborales y comunitarias en el ejercicio de sus tareas laborales concretas.

Para Aquino (2000:92-3) es toda acción organizada y evaluable que se desarrolla para modificar, mejorar o ampliar los conocimientos, habilidades y actitudes del personal que impactarán en un cambio positivo en el desarrollo de sus tareas. El objetivo es que el trabajador se ajuste a la función. Blake (2008:17,19) agrega a esta definición, que la empresa realiza la actividad de capacitación como forma de crecimiento organizacional y ajuste a los cambios externos. Es un área dinámica dentro de lo que se llama educación no formal.

De estas definiciones se desprenden las relaciones existentes entre capacitación y competencias que incluyen el aprendizaje.

3.A. Capacitación

La capacitación de manera amplia se puede definir como los métodos utilizados para lograr que los empleados ingresantes o de planta permanente de una organización, logren adquirir habilidades para el mejor desempeño de su trabajo (Blake, 2008:39-0).

Si nos referimos a una organización cualesquiera, el incremento de la producción de servicios requiere de una condición: la eficiencia, y para conseguirla es necesario que cada persona sepa qué hacer en su lugar de trabajo y para qué fue contratado (Aquino, 2000:26).

Una forma de lograr eficiencia es la capacitación, también utilizada cuando el individuo se desenvuelve correctamente en su puesto de trabajo pero se ve obligado, debido al contexto, especialmente el actual, dinámico, donde los conocimientos son temporales debido a los cambios tecnológicos, a adecuarse y actualizarse constantemente (Rolle, 2005: 119,124).

Coincidimos en que los recursos humanos son el sujeto dinámico dentro del proceso de producción de servicios y el que puede direccionar los demás recursos: materiales y financieros (Aquino, 2000:25-6).

3.B. Competencias

Inicialmente, a las competencias se las definía como las actividades predecibles para el rendimiento laboral estándar para un puesto de trabajo. Se observaba el desempeño de individuos exitosos en una tarea determinada y se los comparaba con quienes no lograban un rendimiento óptimo, la diferencia entre el éxito y el fracaso en el desempeño a servía para determinar las competencias para el puesto (McClelland, 1973: 4), (Vargas Hernández, 2001: 6), (García-Sáiz, 2011: 474).

Una definición posterior eliminó la comparación y se centraba en la observación de una persona definida eficiente considerando solo las características que ayudan a deducir cuáles son los rasgos personales que afectan positivamente su trabajo (McClelland, 1973: 8).

De acuerdo a estas definiciones podemos diferenciar dos líneas de investigación sobre las competencias.

Primero, el modelo objetivo que incluye a la primera de las definiciones y se basa en el estudio de la tarea o puesto de trabajo. Frederick Taylor fue quien la introdujo a principios del siglo XX, rediseñó las prácticas laborales y las convirtió en procesos regulares con reglas y regulaciones. El conocimiento experto ya no pertenecía al obrero sino a los departamentos administrativos que dirigían y regulaban el funcionamiento de máquinas y de empleados (Drolas, 2010:37-9; Catalano, 2004:26-7).

Las *calificaciones*, es decir la relación entre educación formal y puesto de trabajo y su derivación a categorías laborales para definir las condiciones operativas necesarias para un puesto laboral, también pertenecen al modelo (Alaluf, 1994:52-3; Catalano, 2004:37).

El *análisis funcional* y las más cercanas *técnicas de gestión o ciencias del management*, también se enfocan en el resultado y la forma de lograrlo, son estudios y observaciones externas al sujeto (Alaluf, 1994:51; Catalano, 2004:38,43).

Esta es la segunda línea de investigación y definición de competencias: las que consideran al sujeto en forma integral (Drolas, 2010:64). En este modelo se enmarca en la segunda definición de Mc Clelland y comienza en los años '90 con una nueva visión gerencial que diferencia el concepto de competencias de las calificaciones, definiéndolas a las primeras como una condición superior a estas calificaciones.

De allí la definición y crítica de Catalano que expresa la existencia de competencias básicas “superadoras” que *son las acciones y formas de relación y comunicación regladas a través de la interacción con otros*, y que estas competencias “evolucionadas” permitirían la *empleabilidad*. Es decir que además de saber hacer el trabajo, se deben tener buenas formas de relacionarse y comunicarse con los otros.

El impacto producido por los cambios en el modelo de producción y su consecuencia en el modelo social provoca la discusión entre una posición objetiva, en este caso un lugar en el proceso de productivo, y las actitudes subjetivas que involucra dicho lugar (Stroobants, 1999:4). En el Estado se discute sobre las formas de aumentar la producción de servicios lo que significa incrementar la eficiencia partir de la Reforma Estatal planteada en los '90.

Aprendizaje es la última definición de nuestro interés y la entenderemos como la adquisición de conductas nuevas o potenciales y también como un cambio permanente en conocimientos, habilidades, creencias, actitudes o comportamientos (Dongo, 2008:172)

Otros conceptos que consideramos deben ser diferenciarse por ser frecuentemente utilizados como sinónimos, son:

- *Desarrollo*: se vincula a una modificación de conductas a través del desempeño en un cargo, donde queda evidenciado el potencial de cualidades para futuros puestos (Chiavenato, 1999:34).
- *Formación “para el trabajo”*: que se corresponde con la educación básica y permite la mejora de habilidades que conducirán a mejorar el desempeño de los empleados para enfrentar responsabilidades (Catalano, 2004:56; Alaluf, 1994:48).

- *Entrenamiento*: se realiza a través de la información y el desarrollo de destrezas y conocimientos en relación con las tareas, el ambiente y la organización (Chiavenato, 1999:62)

Hasta aquí las definiciones de capacitación nos dicen de la necesidad de la organización de capacitar a su personal, pero es necesario considerar como contraparte por qué el personal puede manifestar intención de realizar un curso de capacitación. En el sector privado es generalmente una imposición, pero en el sector público al que hacemos referencia es una actividad voluntaria (art. 122, Convenio Colectivo).

Es en esta voluntad manifiesta de aprendizaje en que se debe aclarar qué es la motivación ¿Por qué hacemos lo que hacemos? La motivación implica satisfacer un estado interno, nos lleva realizar algo que nos dará satisfacción (Blake, 2008:106).

La Carta Iberoamericana de la Función Pública vincula estos conceptos y observa que para el cumplimiento de los fines de la función pública se necesita por un lado, la adecuación cuantitativa y cualitativa del personal y por otro, las conductas observadas en el desempeño de las tareas a través de dos variables, que considera básicas:

- La motivación, a la que define como esfuerzo que realizan las personas para lograr resultados en su trabajo.
- Las competencias, que son cualidades, como requisitos de idoneidad manifiesta en las personas (perfiles de competencias).

Por último consideramos necesario una breve descripción de los modelos de capacitación posibles:

- a) *Modelo tradicional*: en el lugar de trabajo mediante transferencia de conocimiento por un empleado antiguo o un jefe; esta forma de capacitar se corresponde con el modelo objetivo anteriormente mencionado (Catalano, 2004:26-7).
- b) *Centralizados*: organismos o instituciones, generalmente dirigidos a directores o funcionarios de alto y medio rango (Senen González, 2005:24).
- c) *“Organización que aprende”*: modelo de reciente aparición y que consideramos la forma que se corresponde a nuestra investigación y que se enfoca en el modelo subjetivo (Blake, 2008:63-4), (Senen González, 2005:9).

Y también la existencia de dos estrategias generales para realizar los cursos de capacitación:

- a) capacitación interna o externa, donde se consideran las instituciones y los programas con los temas incluidos
- b) sistémica, lo que implica analizar la existencia de articulación y continuidad en la capacitación (Senen González, 2005:17).

Nuestro foco será la oferta interna de capacitación, porque consideramos que la oferta externa centralizada o descentralizada, en cualquiera de sus formas organizacionales (sindicato, consultora, escuelas, universidades) requiere de una mayor coordinación e interacción con la organización (Alexim, 2002: 28). Además, los costos que ocasiona al trabajador en términos de transporte y tiempo, atentan contra el objetivo de la capacitación de contribuir a *la formación continua* (Blake, 2000:60-2); (Llorens Gumbau, 2002: 110-1).

Y de los dos niveles a los cuales se aplica, *perfil de conducción* entendido en nuestro caso, como los funcionarios políticos y *perfil operativo*, al que entenderemos como el personal de dirección inmediata y operativo básico según el agrupamiento, será en este último en el que centraremos nuestra investigación.

Queda en claro que las competencias se logran a través de la capacitación, pero puede ocurrir que tanto competencias como su correspondiente forma de capacitación se encuentren determinados por estándares fijados en una *norma* negociada generalmente entre empleadores y mercado laboral. La importancia de esta diferenciación radica en que no todo curso de capacitación puede estar respaldado por una certificación que sirve como incentivo para quienes lo realicen. Existe diferencia entre la *certificación tradicional* y la *certificación por competencias*: mientras la primera es definida por su temporalidad incluye la educación formal, la segunda implica varios y profundos pasos. Para nuestro análisis la diferencia fundamental es reconocer la temporalidad de las competencias adquiridas aunque se encuentren apoyadas por certificados y apoyamos la idea de que las certificaciones cumplan y aseguren determinadas condiciones para actuar como un incentivo (Alexim, 2002: 20-3, 26).

3.C. La capacitación del empleado No Docente en las universidades argentinas

La reformulación general de perfiles laborales para la administración pública se cristalizó específicamente en las universidades públicas a través del convenio colectivo. A continuación

expondremos algunas aproximaciones al marco legal de la capacitación de los trabajadores No Docentes.

El Convenio OIT 154, entiende por Convenio Colectivo a todas las negociaciones que realizan un empleador/es y una organización o varias organizaciones de trabajadores², para fijar condiciones de trabajo y regular las respectivas relaciones entre empleadores y trabajadores. Es decir que convenio colectivo es producto de dos partes consideradas en igualdad de condiciones, independientemente del número de representados (1981: 3).

El Consejo Federal de la Función Pública (COFEFUP) acepta que existen enfoques distintos en las partes negociadoras: mientras los representantes de los trabajadores suelen tener una visión estratégica de la situación laboral, los actores estatales buscan superar los problemas coyunturales y no suelen construir una visión del Estado como empleador (COFEFUP 2008: 7). Desde esta perspectiva coincidimos en la declaración de este organismo con respecto a que la contribución de programas y sistemas de capacitación para los trabajadores estatales tiene que ser una forma en que el Estado contribuye a la formación de los empleados y también de la gestión, de modo tal que en conjunto se pueda satisfacer las necesidades y exigencias sociales (COFEFUP 2008: 6).

El Convenio Colectivo 366/2006³ de las universidades nacionales incluye el tema de la capacitación de los trabajadores No Docentes.

En sus Considerandos se la menciona como condición necesaria para optimizar los acuerdos salariales que pueden llegar a negociar las Comisiones Negociadoras⁴ para lograr “la mayor productividad, capacitación y contracción a las tareas en el caso del personal no docente de las Universidades”.

A continuación dentro de los Principios Generales (art. 6) establece como fines compartidos las acciones tendientes a lograr eficiencia en las actividades del personal No Docente en un mundo cambiante, donde las universidades no están exentas de la utilización de nuevas tecnologías, técnicas y equipamiento. Las partes se comprometen a utilizar la organización de tareas y la *capacitación*, como herramientas para incorporar los conocimientos y habilidades en el personal individual y en conjunto *de acuerdo a los objetivos institucionales*.

² Cuando se expresa organización de trabajadores, en este trabajo se hará referencia a los sindicatos con personería gremial y capacidad de representación sectorial.

³ Decreto 1007/ 1995 reglamenta el artículo 19 de la Ley 24.447 donde y de acuerdo a la Constitución Nacional, para respetar los principios de autonomía académica y autarquía administrativa de las Universidades Nacionales se establecen niveles de negociación general y particular para cada Universidad Nacional.

⁴ Considerando: “...de conformidad con lo dispuesto en el artículo 119 de la Ley N° 11.672 (t.o. 2005) Complementaria Permanente de Presupuesto”

El título 8 del Convenio Colectivo está dedicado íntegramente a la Capacitación, de donde destacamos algunos puntos, como el de diferenciar *la capacitación general* como complemento de la educación general básica y *la capacitación específica* definida como la adquisición de los procesos y conocimientos para desarrollar nuevas o actualizadas actividades. Los cursos deben realizarse en horario de trabajo con lo cual el tema geográfico y el factor tiempo, deben ser tenidos en cuenta.

Como final de este bloque podemos concluir que la capacitación para los trabajadores No Docente de las Universidades Nacionales, son un *derecho* para el personal y una *obligación* para las universidades (Título 2: Art. 6).

Con respecto al compromiso de la capacitación No Docente, éste fue asumido de diferente forma por las universidades nacionales, pudiéndose mencionar experiencias opuestas, desde la Universidad de La Matanza, pionera en el tema desde la década del '90, incluso antes de sancionado el Convenio Colectivo (CONEAU 2007: 16) hasta la falta de respuestas sobre necesidades y expectativas para organizar planes para en el sector en la Universidad de Misiones (CONEAU 2004: 23).

A partir de estas y otras prácticas se abrieron interrogantes y posibilidades en temas varios, como por ejemplo, las ventajas de la centralización o descentralización de la oferta de capacitación, planteándose la desigualdad de oportunidades y también la variedad de inquietudes en el personal No Docente universitario.

4. Estudio de caso: La Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (FMED)

En la última década la importancia de las facultades y escuelas de medicina ha cobrado un fuerte impulso, como lo evidencian informes de organismos internacionales y el incremento de nuevas ofertas estatales y privadas a nivel nacional (Alvarez de Campos, 2012: 8-9).

En la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, una de las más antiguas del país, también conocida como Ciencias Médicas o FMED, cursan 24.198 estudiantes del total de 262.932 ingresantes a esta universidad lo que equivale al 9,2% (UBA 2011: 35).

En el 2008 de la totalidad de estudiantes de medicina del país, el 40% lo hizo en la FMED (Galli, 2009: 3) y es necesario mencionar que en esta carrera el título de grado habilita para el ejercicio de la profesión.

La carrera de Medicina propiamente dicha reúne el 63,4 % del estudiantado seguida por las licenciaturas de Nutrición, Kinesiología y Fisiatría, Enfermería Universitaria, Obstetricia, Fonoaudiología y Enfermería. También se realizan otros cursos de reciente creación y en la oferta de posgrado se destaca la carrera de Docente Universitario y cinco comisiones para Doctorados en distintas áreas del conocimiento. La FMED tiene el 38% de la oferta de especializaciones de la UBA y el mayor número de posgrados entregados como se puede leer en la página web de la universidad en su página de posgrados (UBA, 2013: 25-30).

El personal Docente suma 6.030 cargos entre profesores, ayudantes y cargos propios de la medicina es decir el 20% del total de 30.007 de los docentes de la universidad (UBA, 2004: 151). El Decano y el Consejo Directivo son las máximas autoridades y en este último es donde pueden formarse comisiones ad hoc para temas específicos. En referencia a nuestro tema de interés, no figura ninguna comisión que tenga como eje el análisis la capacitación No Docente mientras que la Comisión de Informática es la única en condiciones de realizar capacitación sobre su área.

Las tareas de investigación en la facultad se desarrollan a través de 170 laboratorios que están conformados por grupos varios de investigación, incluido personal del CONICET (profesionales, técnicos y becarios) que trabajan en institutos creados por convenio con la UBA⁵.

El último pilar de la FMED, es la Extensión Universitaria, que se cumple mediante servicios varios a través de voluntariados, becas y la organización de un centro cultural informatizado, donde se pueden realizar talleres y cursos recreativos. La facultad de acuerdo a los tiempos actuales posee una oferta virtual que sirve para utilizar la tecnología como vehículo de información y apoyo para estudiantes, docentes y no docentes.

4.A. Recursos Humanos: Personal No Docente

En el 2012 se realizó el primer Censo de personal No Docente UBA (Res CS. N°: 1136/10: art. 2) desde que se implementó el sistema estadístico en 1992 en la universidad y los datos no están disponibles a la fecha. Consultado el Anuario de Estadísticas Universitarias 2011 de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación el total de personal de la UBA es de 13.888 (2011: 197) y si consideramos que la infraestructura y los servicios de apoyo para la enseñanza en el antiguo edificio de la FMED, son atendidos por aproximadamente 1.300 No

⁵ Entrevista a la Dirección de Seguridad e Higiene FMED en mayo del 2012.

Docentes ⁶ divididos en cuatro agrupamientos: administrativos; técnico/profesional y asistencial; mantenimiento, producción y servicios generales, podemos observar que el personal No Docente de la FMED representa aproximadamente el 10 % del personal de la UBA (2011:197). Este porcentaje es la mitad de la proporción de docentes de la FMED, considerados estos en relación al total de docentes de la UBA.

Debemos aclarar la relatividad de la estadística por su generalidad, solo se realiza a los efectos descriptivos de una situación que además de necesitar más datos, debe ser comparada con un modelo de contraste o un modelo deseable. Coincidimos en que se debe contar con un detalle de la distribución del personal por categoría y funciones para luego superponerla con las dimensiones de las labores existentes (Coneau, 1998: 98). En nuestro caso se deben considerar áreas importantes y particulares como las tareas del personal de producción, higiene y seguridad y laboratorio.

De acuerdo a los datos obtenidos de otras facultades de la UBA y particularmente de medicina del país, podemos deducir las relaciones existentes entre:

Unidades académicas	No Docentes	Docentes	Relación Doc/NoDoc	Estudiantes	Relación Est/NoDoc
Fac. Cs. Médicas Córdoba	1.159*	1.732	1,49	14.647	12,63
Fac. Cs. Médicas La Plata	232	1.062	4,50	10.719	46,20
Fac. Ciencias Exactas y Naturales. UBA	478	1.784	3,73	7.120	14,89
Fac. Farmacia y Bioquímica. UBA	312	1.083	3,47	4.970	15,92
Promedio Universidades Nacionales	---	---	3,20⁷	---	24,62⁸
FMED-UBA	1.300	6.030	4,6	24.198	18,61

Elaboración propia de acuerdo a informes CONEAU (1998), UNC (2012) y UNLP (2012)

*Incluye el Hospital de Clínicas y el Hospital Maternal Nacional

⁶ Fueron revisadas los informes de la Secretaría de Políticas Universitarias 2011, de la Universidad de Buenos Aires y consultada la Dirección de Personal y de Asuntos Administrativos de la Facultad de Medicina.

⁷ Hay dieciocho universidades que tienen menos docentes por no-docentes (CONEAU, 1998:99)

⁸ Solo cinco universidades tienen menos alumnos por no-docente (CONEAU, 1998:99)

Se observa en el Cuadro de elaboración propia que en comparación con otras escuelas de medicina, la estructura No Docente de la FMED se encuentra por debajo de la media universitaria nacional con respecto a los estudiantes y docentes. En un extremo encontramos a la Facultad de Medicina de La Plata con un plantel bajo en proporción a los estudiantes, aunque mejora en relación a los docentes, acercándose a la media de universidades nacionales. Mientras la Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba tiene aproximadamente la misma cantidad de No Docentes en relación a la FMED, pero que con menor cantidad de docentes se aproxima a un índice considerablemente parejo y en lo que respecta a los estudiantes tiene una relación más baja que la existente en la FMED.

Si esta comparación la realizamos con otras unidades académicas de la UBA, existe una situación similar para las tres unidades: el registro es bajo en relación a la media universitaria, aunque con leve ventaja para la FMED. Es conveniente aclarar que en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA existen servicios terciarizados que se incluyen en infraestructura y no se incluyen los docentes ad honorem.

Con respecto a la estadística de facultades y escuelas de medicina fueron de utilidad las páginas web de las distintas unidades donde pudimos observar distintos grados de transparencia e integración institucional en relación a la información del personal No Docente y su capacitación (Universidad Nacional de Córdoba y de La Plata –b-: 2013).

4.B. Curso para ayudantes de laboratorio 2011 FMED.

Inicialmente debemos señalar que los cursos se definen como el estudio sobre una materia determinada. Son objetivos del curso los distintos tipos de capacidades necesarias para lograr las competencias (Avolio de Cols, 2006: 90).

Una vez realizada nuestra investigación sobre programas y/o experiencias de capacitación en la FMED nos encontramos que solo se había realizado un curso para el personal No Docente, adecuado a nuestro análisis y que desarrollaremos continuación.

En el caso en cuestión consideraremos que la gestión del curso comenzó en el momento de la iniciación de un expediente en Mesa de Entrada donde se solicitó la autorización al Decano y también a la Comisión Interna del Gremio, porque nuestro objetivo es describir la oferta institucionalizada de la capacitación No Docente.

Al realizar entrevistas a los participantes, nos informaron que la iniciativa de realizar un curso de capacitación se originó con la propuesta de personal técnico operativo que presentó

la propuesta a varias direcciones, incluso a la Comisión Interna, pero fue rechazada en todas ellas y solo la Dirección de Higiene y Seguridad realizó la tramitación correspondiente.

Un curso puede responder a un Aprendizaje Total o un Aprendizaje Parcial, es decir el fraccionamiento del aprendizaje de una materia tiene relación con el nivel de base de los cursantes, que de esta manera pueden ajustar la complejidad de los datos a sus necesidades y así determinar las subunidades del aprendizaje que deben componer el programa del curso (Blake, 2008: 66-70).

El objetivo general del curso analizado fue dirigido a quienes estuvieran interesados en acceder a algún trabajo de laboratorio. Debido a la amplitud de la propuesta, se presentaron empleados del Hospital de Clínicas que también pertenecen al área administrativa de la Facultad de Medicina pero por una cuestión organizativa y por tratarse de una prueba piloto, se prefirió excluir en esta ocasión y solo trabajar con empleados que trabajan en la facultad.

Mientras que el objetivo particular fue captar el interés de quienes trabajan en laboratorios, es decir quienes tuvieran un conocimiento práctico o teórico básico para profundizar conocimientos y otorgarles un plus de puntaje para futuros concursos o ascensos (incentivo no monetario). Los incentivos pueden ser, monetarios (bonus o gratificaciones) o puntaje para futuros promociones (Aquino, 2000: 119). En este caso se trató del puntaje para afianzar futuros ascensos, mediante nuevas competencias, como herramienta para el reconocimiento (Aquino, 2008: 5-7).

De acuerdo a lo dicho por la directora de la Dirección de Higiene y Seguridad no había antecedentes de alguna experiencia similar de curso para trabajadores de laboratorio⁹.

Inscriptos:

- Se inscribieron 37 personas de distintos sectores y agrupamientos. La mayoría trabajaba en el edificio principal de la Facultad de Medicina y en dos dependencias cercanas. Estuvieron representados nueve cátedras y departamentos con uno o varios inscriptos. Entre ellas una persona de la Biblioteca perteneciente al agrupamiento administrativo que no concurrió a ninguna clase y que solo se inscribió por curiosidad, pero por horarios de trabajo se le impidió la asistencia.
- Algunos cursantes eran compañeros del mismo sector y se organizaron para cubrir los puestos de trabajo y cursar.

⁹ Entrevista realizada mayo del 2012.

- El paso siguiente a la autorización del curso de “Ayudantes de Laboratorio” fue convocar a quien o quienes dictarían las clases, en este caso un profesor de Bioquímica y no cobró sueldo por el dictado de clases.

Programa

- Se tomó como base del temario un programa de química adaptado con la colaboración de personal técnico (también involucrado en la creación del curso). Consistió en: Sistemas materiales; Tabla periódica; Compuestos inorgánicos; Compuestos de Carbono; Soluciones; Concentración; Ácidos-Base; Equilibrio; Composición de medios de cultivo; Higiene y Seguridad.
- El temario de Higiene y Seguridad fue dictado por la misma directora del área, que tampoco cobró sueldo por el dictado de la clase.

Financiamiento

- Lo único que se debió financiar fueron los elementos de uso en las clases prácticas: reactivos químicos y copias para ejercicios prácticos y tablas periódicas que fueron gestionados por la Dirección de Higiene y Seguridad y adquiridos por la caja chica (cantidad de dinero fija para gastos menores) de la Facultad.
- Aquí se debe considerar las horas cátedra pagas, los elementos didácticos desde bibliografía hasta material de uso práctico de manera que el curso tenga sustentabilidad en el tiempo. Es decir que al realizar un presupuesto, que en este caso fue mínimo, se debe desde lo formal incluir el sueldo de los docentes.

Publicidad

- Se hizo por cadenas de e-mails y enviando nota a los jefes de áreas. Es importante evaluar el interés de los jefes, que pueden involucrarse pero también oponerse, incentivando u obstruyendo a los trabajadores interesados.
- De los mecanismos publicitarios utilizados el más efectivo fue la comunicación directa entre compañeros y los letreros pegados autofinanciados por los mismos No Docente involucrados desde el principio. Estos últimos fueron el blanco de rechazo por asociados a la Comisión Interna.

Incentivo

- Gestionado por la Directora de Asuntos Administrativos que pertenece a la Comisión Interna. De esta forma se allanó el camino para la implementación del curso. Este papel activo del sindicato se contrapone con la pasividad e indiferencia con la que lo había tomado en un comienzo.

Duración del curso y ambiente físico

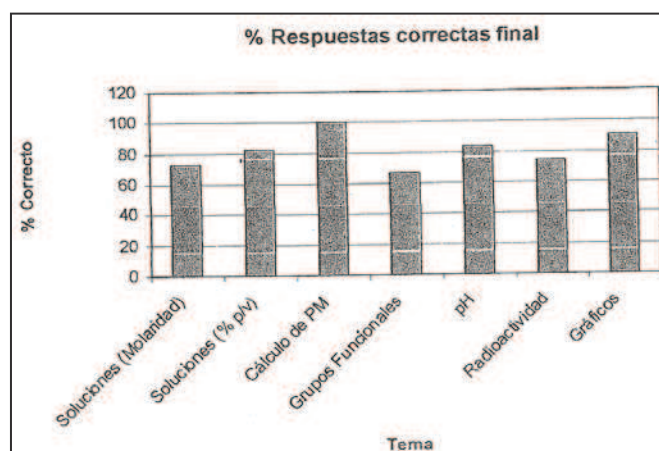
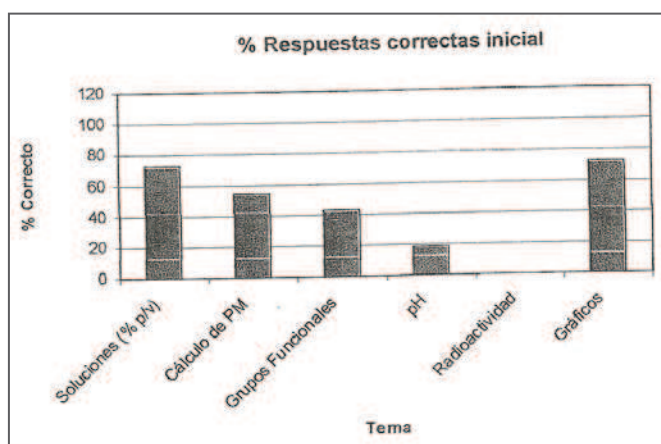
- Fueron 26 hs. reloj teóricas y 4 hs de práctica, dos horas un día por semana y el aula utilizada pertenece al Departamento de Fisiología.

Metodología

- El curso fue presencial con tiza y pizarrón y como único recurso tecnológico se utilizó el e-mail para las respuestas de algunos de los ejercicios prácticos. Las clases prácticas fueron realizadas en el mismo espacio. La clase de higiene y seguridad fue realizada mediante la presentación con programa Power Point.

Evaluación final

- Consistió en realizar nuevamente el cuestionario que se pidió contestar el primer día de clase a manera de test inicial para conocer la base de conocimientos de la que se partía.
- Consideramos este tema perteneciente a la pedagogía por lo que no realizaremos juicios valorativos al respecto y solo expondremos los resultados. Solo hemos tomado los resultados del test inicial y el mismo al finalizar el curso, notándose una mejoría en el nivel de adquisición de conocimientos.



Evaluación cualitativa del Curso para ayudantes de laboratorio 2011.

La metodología utilizada fue realizar un cuestionario semiestructurado y sobre trece entrevistados¹⁰ se logró la siguiente información:

- ✓ Desde los distintos sectores y agrupamientos (administrativo, servicios generales y técnico/investigación) tomaron de forma positiva la oferta institucional. Quienes se inscribieron y no pudieron asistir manifestaron motivos de trabajo (horarios o tareas imprevistas) como fue el caso de compañeros de la misma área que tenían como condición no dejar sin atención la oficina o el trabajo correspondiente. Algunos lo hicieron en grupo y otros individualmente.
- ✓ El programa fue bien recibido, aunque hubo opiniones divididas, para algunos cursantes existió una dificultad inicial y otras personas consideraron que era básico.
- ✓ En general ante la pregunta de si se realizaba nuevamente el mismo curso, la mayoría sostuvo que lo volverían a hacer e intentarían cursarlo íntegramente.
- ✓ Solo algunos manifestaron que exactamente el mismo curso no lo repetirían, pero sí la oferta variaba de contenido, estarían dispuestos a realizarlo.
- ✓ En cuanto a los aspectos físicos ambientales, solo un caso manifestó que le hubiera gustado en su propio edificio (el cursante trabaja en un edificio contiguo; el resto trabaja en el mismo edificio o también edificios cercanos). El día y horario les pareció en general correctos, y solo uno manifestó un día alternativo.
- ✓ Muchos manifestaron que no necesitaban el apoyo de compañeros y jefes y si hacían el curso era por exclusiva iniciativa propia. En cambio cinco de las cursantes admitieron que les molestó la indiferencia de sus jefes.
- ✓ La mayoría de quienes no concurrieron expresaron la falta de asesoramiento y seguimiento al momento de inscribirse (es decir, falta de respuestas ante dudas).
- ✓ El “soporte” (certificado, constancia) que generalmente se independiza del objetivo principal de aprendizaje en este caso no fue lo suficientemente coactivo. Nos referimos al hecho de que generalmente ocurre que se tiende a la acumulación de certificaciones independientemente de lo aprehendido y solo como requisito de filiación y de aceptación a una norma.
- ✓ La capacitación es una expresión de motivación, es decir manifestación de una situación que deseamos cambiar. En quienes tenían pocas o ninguna experiencia en capacitación, la experiencia les pareció muy buena, aunque en algún caso se manifestó

¹⁰ Entrevistas realizadas entre mayo y setiembre del 2012.

la sorpresa, por ejemplo ante el temario. En cambio quienes tenían algo de conocimiento en este tipo de capacitación, deseaban mayor exigencia, articulación y constancia en la oferta.

- ✓ En general las personas entrevistadas sostuvieron que no les interesaba el reconocimiento de compañeros y/o jefes. En cambio al ser interrogados/as sobre qué esperaban obtener al concluir el curso, la respuesta fue desde sabía que “en el trabajo (no me iba a servir) pero sí para conocimiento de una (propio)...”
- ✓ La persona más desilusionada sobre el curso manifestó por ejemplo que no tenía ganas de hacer ningún otro intento de capacitación, que para ella estos cursos eran para personas que tuvieran un conocimiento previo; aún así estuvo de acuerdo en que se debían dar clases previas “para entender después mejor”.
- ✓ La mayoría de quienes cursaron, se enteraron de la existencia del curso a través de algún compañero/a.
- ✓ En general no hubo críticas sobre el horario, día, cantidad de horas (hubo una sugerencia sobre cambiar de día; también distanciar los encuentros, cada 15 días).
- ✓ Las observaciones más severas fueron sobre la falta de contención (información) ante dudas y preguntas aclaratorias y sobre el nombre del curso, que se prestaba a confusión de los interesados (no se interrogó ni hubo sugerencias sobre un posible nombre tentativo para el curso).

En lo referente a *la deserción* utilizaremos la definición Eficiencia Terminal es decir, la diferencia entre ingresantes y quienes concluyeron el trayecto (Saavedra, 2006: 8). Pero a los ingresantes que concurrieron al menos a una clase le sumaremos quienes se inscribieron y no concurrieron al curso en ninguna oportunidad registrada. La razón de esta elección es que el estudio de este curso como unidad de análisis, interesa saber si hubo mala información previa con respecto a las condiciones de ingreso o al temario, y de allí la importancia de encontrar respuestas entre quienes se inscribieron y no concurrieron.

En el caso que se analiza la información que se posee se corresponde de la siguiente forma:

- Grupo que se inscribe y no inicia la cursada: aproximadamente 32 % (se considerarán 12 personas) no tienen una asistencia a las primeras clases.
- Grupo que abandona tempranamente: es el que comienza la cursada y abandona (podemos decir antes de la mitad del curso, aunque no hay referencias con respecto a que se considera tempranamente).

- Grupo que abandona tardíamente: es aquel que abandona poco antes de finalizar el curso: no se obtuvo ningún dato positivo.

(Rodríguez Nuñez, 2011: 339-0)

La suma de estos dos últimos grupos da la cantidad de 68%, es decir 25 personas. De este número el 48% que comenzó a cursar logró llegar a la evaluación final.

Como ya se dijo consideraremos la Eficiencia Terminal y se sumarán a los ingresantes quienes se inscribieron y desertaron tempranamente.

Para saber las causas de esta deserción la única forma que consideramos adecuada es la de la entrevista personal con las personas que abandonaron y así tener una aproximación sobre si los motivos del abandono estuvieron relacionados a la organización. Una encuesta al final del curso solo entrega las respuestas de quienes finalizaron y si bien es información valiosa, el objetivo de este estudio es conocer los motivos de quienes abandonaron. A partir de estos datos se obtuvieron las respuestas ya descriptas.

Información complementaria

Otro déficit que se comprobó es que después de analizar 359 sesiones ordinarias, complementarias, extraordinarias y en tablas, desde el 2006 hasta el 2012, solo se encontró información de 3 cursos de capacitación para No Docentes. Dos de ellos fueron dirigidos a personal No Docente del agrupamiento asistencial, especializado. (Sobre el curso de COMDOC, no se encontró información precisa, solo que se realizó selectivamente sin parámetros explícitos sobre la selección).

Comparativamente la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA realizó entre el 2010 y 2013, aproximadamente 117 cursos dirigidos a los distintos agrupamientos No Docentes.

5. Conclusiones

La capacitación es una herramienta o medio para lograr una mayor y mejor producción de servicios y productos. Fue pensada a partir del cambio de modelos clásicos, donde el foco era el producto, pero derivó en nuevos modelos donde la mirada está centrada en las personas que producen bienes y servicios.

Si bien las reformas con las cuales se pretendió modificar las viejas estructuras en el Estado no lograron el objetivo, la capacitación quedó incorporada en las normas y visiones de la Administración Pública.

El objetivo de nuestro trabajo, a partir de una organización de la educación superior pública y gratuita, fue observar alcances y especialmente límites al desafío de los cambios de modelo.

Este tipo de organización quedó a la deriva entre una burocracia inexistente y el rechazo a modelos contribucionistas. La autonomía, como ventaja, les permite buscar caminos alternativos, pero en la búsqueda se pierden de vista algunas variables dentro de la revisión integral a la que están sometidas (ej. la motivación; posibilidades de una carrera laboral, etc)

En nuestro caso de la FMED al diferenciar en Docente y No Docente queda expresada la exclusión de un grupo humano que es necesario para la producción de la enseñanza y conocimiento.

Si nos referimos a mejora en servicios, este personal debe ser considerado para su capacitación, dentro de cualquier nuevo modelo administrativo. Las normas actuales chocan con estructuras objetivas (Oficina de Personal, solo para expedientes, asimilables al modelo weberiano) y el derecho a la capacitación se convierte en iniciativas aisladas, escasas y a veces resistidas. La respuesta a nuestra hipótesis, luego de nuestra investigación, es que la falta de estructura organizativa, como puede ser una oficina de Recursos Humanos que incluya desde el ingreso de personal hasta la capacitación continua, influye en la perspectiva de mejoras en las capacidades del personal No Docente de la FMED y por lo tanto en la mejora de sus prestaciones.

También podemos dejar esbozada la idea que el personal No Docente tiene motivación para actualizar sus competencias personales en caso de organizarse una oferta institucional que incluya desde la publicidad hasta el asesoramiento y evaluación posterior de la misma.

Por último desde lo metodológico reafirmamos la necesidad de transparencia en las organizaciones estatales mediante la información de sus plantillas de personal, en nuestro caso el personal No Docente, con lo que se contribuye a la integración de los empleados a la organización y se facilitan investigaciones sobre el tema de los recursos humanos con sus variadas inquietudes y experiencias.

6. Bibliografía

Alaluf, M; Stroobants, M: *¿Moviliza la competencia al obrero?*, en Revista Europea de Formación Profesional, N° 1, págs. 46-55; Bruselas 1994.

Alexim , J. C.; *La certificación en los dominios de la formación profesional y del mercado de trabajo*, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor/OIT). Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional; Número 152, Montevideo 2002.

Alvarez de Campos, M.S; *La acreditación de las carreras de Medicina en Argentina sometida a estudio*, 1er Congreso Chileno de Investigación en Ed. Superior, Octubre 2009
<http://www.cpce.cl/publicaciones/presentaciones/congreso-chileno-de-investigacion-en-ed-superior>
Último acceso: 12/8/14

Alvarez de Campos, MS; *Tesis Doctoral. La acreditación de carreras de Medicina en la Argentina: entre la danza ritual y la mejora de la calidad. Un estudio de casos*; Universidad de San Andrés, Escuela de educación, Doctorado en educación, Buenos Aires, Junio 2012.

Aquino, J; Vola, R; Arecco, M; et al; *Recursos Humanos*; 2da. Edición, Editorial Macchi, Buenos Aires, Enero 2000.

Autón, O.; *La negociación colectiva y la modernización del Estado. Avances y retrocesos*, en Aportes para el Estado y la administración gubernamental, Año 15 N° 17, págs. 117-132; Publicación de la Asociación de Administradores Gubernamentales, Buenos Aires, Agosto 2009.

Avolio de Cols, S; *Competencia Laboral. Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales Conceptos y orientaciones metodológicas*; Banco Interamericano de Desarrollo, Buenos Aires 2006.

Blake, O; *La Capacitación. Un recurso dinamizador de las organizaciones*; Ediciones Macchi, 6° Edición, Buenos Aires 2007.

Bonardo, D.; *La reforma del Estado y los recursos humanos: hacia una mayor calidad del funcionariado público*. Recursos Humanos en el sector público, en Revista Aportes N° 9, Asociación Administradores Gubernamentales, Buenos Aires, 1997.

Bonifacio, J; *La experiencia argentina en materia de profesionalización de la función pública y la capacitación*; Publicado en la Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 4; Caracas, Julio 1995.

Brissón, M.E; Galli, A; Morera, M.I; *Estándares para la acreditación de carreras de Medicina: el proceso de revisión*; Revista Argentina de Educación Médica Vol 4 - N° 2 págs 76-86; Agosto 2011

Campione, D; *El Estado en Argentina. A propósito de cambios y paradigmas*; Publicado en la Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 9; Caracas 1997.

Campione, D; *Crisis, cambio de paradigmas y abandono del área social*; Marzo 2002
<http://fisyp.rcc.com.ar/Crisis,%20cambio%20de%20paradigmas.pdf>

Cantani, J. L.; *La autonomía y la autarquía de las universidades nacionales*; Estudios 11- Academia Nacional de Educación; Estudio Sigma S.R.L. - Buenos Aires; Abril 1997.

Carta Iberoamericana de la Función Pública, V Conferencia Iberoamericana de Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 2003.

Catalano, A. M; Avolio De Cols, S, Sladogna, M.G.; *Competencia Laboral. Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*; BID/CINTENFOR, Bs. As., 2004.

Chiavenato, I; *Administración de Recursos Humanos*; Quinta Edición.; Editorial Mc Graw Hill; Noviembre 1999.

Chiroleau, A; Iazzetta, O; *La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del estado. Peculiaridades y trazos comunes*; 4º Encuentro Nacional y 1º Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación, Tucumán, Argentina, Octubre 2004.

COFEFUP; *Principios y recomendaciones para las negociaciones colectivas entre el Estado y sus trabajadores*; Comisión de Empleo Público y Carrera Consejo Federal de la Función Pública; Termas de Ríos Hondo, Santiago del Estero, Agosto 2008.

CONEAU <http://www.coneau.gov.ar/buscadorEvaluacion/>
Informe final de evaluación externa de la Universidad Nacional de La Matanza 2010 disponible en <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/695-inf-final.pdf>
Informe final de evaluación externa de la Universidad Nacional de La Rioja 2007 disponible en <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/702-inf-final.pdf>
Informe final de evaluación externa de la Universidad Nacional de Misiones 2004 disponible en <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/706-inf-final.pdf>
Informe final de evaluación externa de la Universidad Nacional De la Patagonia Austral 2003 disponible en <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/699-inf-final.pdf>
Informe final de evaluación externa de la Universidad Nacional de Río Cuarto 2003 disponible en <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/708-inf-final.pdf>
Informe final de evaluación externa de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco 1998 disponible en <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/700-inf-final.pdf>
Informe final de evaluación externa de la Universidad de Salta 2000 disponible en <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/710-inf-final.pdf>

Convenio Colectivo de Trabajo para el sector No Docente de las instituciones Universitarias Nacionales, Decreto 366/06. Buenos Aires, 31 de marzo de 2006 B.O.: 5/4/06.

Coria, M.M; *Eficiencia técnica de las universidades de gestión estatal en la Argentina*; Documento de Trabajo, Pontificia Universidad Católica Argentina, 2008.
http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo83/files/27-_Coria.pdf

Dongo, A; *La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa*; Revista de Investigación en Psicología - Vol. 11, Nº 1; Universidad Estadual Paulista Campus de Marília; Brasil 2008; págs. 167-181.

Drolas, A; *Los sindicatos frente a la política de competencias. Aportes para un debate necesario*. Revista Theomai. Buenos Aires: Red de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo, N°. 21; págs.62-75, 2010.

Fernández Lamarra, N.; Bra, M; (a) *La Gestión Universitaria en la Argentina. Una aproximación a partir de la evaluación institucional externa*; en Colossi, Nelson y Dias de Souza Pinto, Marli (Organizadores), Estudos e Perspectivas em Gestão Universitaria, INPEAU-UFSC, Nova Letra, Blumenau-SC, 2004.

Fernández Lamarra, N (b); *Estudio Regional. La evaluación y la acreditación de la calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe situación, tendencias y perspectivas*; IESALC / UNESCO; Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, versión preliminar (sujeta a revisión y actualización), Buenos Aires, Diciembre 2004.

Galli, A.; *Situación actual de la educación médica en Argentina*. Educ. méd. [online]. 2009, vol.12, n.1 [citado 2013-09-29], pp. 3-5 . Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132009000100002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1575-1813. <http://dx.doi.org/10.4321/S1575-18132009000100002>. Último acceso: 19/9/14.

García-Sáiz, M; *Una revisión constructiva de la gestión por competencias*; Anales de Psicología, Vol. 27, n° 2; págs. 473-497; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia; España, Mayo 2011.

Llorens Gumbau, S; Grau Gumbau, R.; *La formación continua en la empresa: un análisis del sector metal-mecánica*; revista Ciencia Psicológica, 2º semestre, n° 8, Págs. 109·123, 2002.

McClelland, D: Testing from competence rather than intelligence; American Psychologist N° 28, págs. 1-14; Washington, Enero 1973.

Malamud, A; *Estado*, Capítulo 3, en Luis Aznar y Miguel De Luca (eds.): “Política. Cuestiones y problemas”; 2da. Edición, Editorial Emecé, Buenos Aires 2007.

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social; *Certificación de Competencias. El marco conceptual de la normalización y certificación de competencias laborales* http://www.trabajo.gov.ar/downloads/formacioncontinua/06_UTECC_Marco_Conceptual.pdf Último acceso: 19/9/14.

Petracci, M.; *La medición de la calidad y la satisfacción del ciudadano. Usuario de servicios públicos privatizados*; Dirección Nacional de Estudios y Documentación Dirección de Estudios e Investigación; INAP, Buenos Aires, 1998.

Rodríguez Núñez, L; Londoño Londoño, F; *Estudio sobre deserción estudiantil en los programas de Educación de la Católica del Norte Fundación Universitaria*; Revista Virtual Universidad Católica del Norte. No. 33, (mayo-agosto de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Actualidad

Iberoamericana, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México. [pp. 328 – 355].

O'Donnell, G.; *Acerca del estado en América Latina contemporánea. Diez tesis para discusión*, en *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. Contribuciones para el debate*; publicado en Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (PNUD), Editorial Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.; págs. 149-213; Buenos Aires 2004.

Olsen, J.P; *Quizás sea el momento de redescubrir la burocracia*; Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 31; Caracas, Febrero 2005.

Ozslak, O; *La profesionalización del servicio civil en América Latina: impactos sobre el proceso de democratización*; Proyecto OEA-PNUD, La Democracia de ciudadanía: una agenda para la construcción de ciudadanía en América Latina; pág. 96; ISBN 978-0-8270-5387-8; Noviembre 2009.

Oszlak, O; *El servicio civil en América Latina y el Caribe: situación y retos futuros*; Centro latinoamericano de Administración para el desarrollo. VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Buenos Aires, 5-9 noviembre, 2001.

Rolle, P; *El trabajo y su medida*; en García López, J. et al, coordinadores: *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento de los análisis sobre el trabajo* Editorial Traficantes de Sueños, págs. 119-130; España 2005.

Saavedra, O; Bolívar Espinoza, A; *¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico*; Revista de la Educación Superior, vol. XXXV (3), núm. 139, pp. 7-27M Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; México, julio-septiembre, 2006.

Salazar Cruz, R. M.; *Propuesta de un modelo de capacitación para mejorar el desempeño del capital humano de la empresa Foilmex, S.A de C.V*; Tesis de Maestría en Administración de Negocios, México 2009.

<http://tesis.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/7821/PROPMODELO.pdf?sequence=1>

Último acceso: 19/9/14.

Santin, S; Gambetti, Y; *Paradigmas en conflicto en el ámbito estatal. El caso de las Reformas en Educación Superior*, Ponencia Tercer Congreso Argentino de Administración Pública: Sociedad, Gobierno y Administración; Asociación Argentina de Administradores Gubernamentales; Tucumán 2005.

Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias. Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias; *Anuario de Estadísticas Universitarias, Argentina 2011*; disponible en:

<http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario%20de%20Estad%20C3%ADsticas%20Universitarias%20-%20Argentina%202011.pdf>

Senén González, C; *Análisis de “best practices” en capacitación en empresas líderes en Argentina*; Naciones Unidas. CEPAL; Santiago de Chile, 2005

Universidad de Buenos Aires

Institucional. Estatutos y Reglamentos; *Censo UBA 2011 – Estudiantes*; disponible en: <http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes%202011.pdf>

Secretaría de Posgrados, *Informe de Gestión 2013*, Anexo V, pág. 25-30; disponible en: http://www.uba.ar/posgrados/archivos/Memoria_2013.pdf

Último acceso: 18/9/14.

Universidad de Buenos Aires Facultad de Ciencias Exactas. Servicio de Higiene y Seguridad, área Capacitación; *Programa de capacitación del personal de la FCEN*; disponible en:

http://exactas.uba.ar/hys/display.php?estructura=5&desarrollo=0&id_caja=40&nivel_caja=1

Último acceso: 18/9/14.

Universidad Nacional de Córdoba;

(a) Secretaría de Asuntos Académicos, Programa de Estadísticas Universitarias; *Anuario Estadístico 2012*, disponible en:

<http://m.unc.edu.ar/estudios/programas-saa/estadisticas/anuarios>

(b) Área de Recursos Humanos, *Programas* disponible en:

<http://m.unc.edu.ar/gestion/spgi/rrhh/jornadas-y-eventos>

Universidad Nacional de La Plata

(a) *Plan Estratégico 2010-2014 Estrategia 5 Administración y Gestión*; disponible en:

<http://www.unlp.edu.ar/gestion>

(b) *Anuario Estadístico 2013/2014: Indicadores Comparados*; disponible en:

<http://www.unlp.edu.ar/gestion>

Vargas Hernández, J; *Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio las competencias en el nuevo paradigma de la globalización*; OEI – Revista Iberoamericana de Educación, Octubre 2001.

Weber, M; *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva; cap. III. Los tipos de dominación*; Fondo de Cultura Económica; traducción José Medina Echavarría y otros, España 2002.

Weber, Max; *Qué es la burocracia*; (trad.) Rufino Arar, Editorial Leviatán, Buenos Aires 1991.

Wehle, B.; Simone, V.; *El componente capacitación en uno de los proyectos de reforma de la administración de justicia*; Ponencia 4º Congreso Argentino de Administración Pública, Sociedad, Gobierno y Administración; Asociación Argentina de Administradores Gubernamentales; Ciudad de Buenos Aires, Agosto 2007.

Zeller, N.; Impala, D.; *Reseña del Proceso de Reforma del Estado en la Argentina (1989-1996)*, INAP, Serie I. Desarrollo Institucional y Reforma del Estado. Documento N° 58, Buenos Aires, 1997

Zeller, N., López, A.; *La Administración Pública Nacional en la Argentina (1983-2001): el impacto de las reformas sobre su estructura y el personal*, INAP, Revista Argentina de Sociología Año 4 N°6, 2006; págs.129-159.