

Gestión y administración de los recursos universitarios destinados a la capacitación y formación de trabajadores de la Universidad de Buenos Aires

Autores: Benítez, María Laura*; Pappaterra, Sabrina; Surra, María José; Guerschberg, Leandro

Contacto: *mlaurabenitez@uba.ar

País: Argentina

Resumen

La Dirección General de Capacitación (DGCAP) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) realiza cursos de formación y capacitación profesional para el personal Nodocente, a través del diseño de un plan integral que abarca la diversidad de tareas laborales que realizan los y las Nodocentes, ya sea desde las unidades académicas, desde los institutos y desde sus hospitales universitarios, con la finalidad de mejorar las competencias laborales de la planta de sus trabajadores y trabajadoras.

Este plan integral que se dictaba de manera presencial, debido a la implementación de las medidas (ASPO) ha sido objeto de modificaciones. La incorporación de las TICs como herramienta colaborativa en la formación remota fue fundamental, las clases se dictaban con aplicaciones elegidas por conveniencia de cada docente durante el confinamiento. Esto trajo inconvenientes tanto a docentes como a quienes se capacitaban. La DGCAP en la post pandemia se abocó a unificar los procedimientos para la enseñanza, incorporando una nueva herramienta colaborativa, sin incurrir en gastos presupuestarios, utilizando Microsoft Teams (licencia oficial que posee la UBA). Se creó un equipo de capacitadores para los y las docentes, quienes una vez capacitados crearon sus propias aulas virtuales. La formación laboral dejó de ser “de emergencia” para convertirse en una herramienta institucional de enseñanza para los y las Nodocentes de la UBA. La DGCAP alcanzó su objetivo, el de la mejora de los sistemas de enseñanza a través de las TICs, creando una capacidad instalada para la nueva generación de cursos remotos.

Esto fue posible debido al equipo de profesionales que conforman la DGCAP, que cuenta con las competencias profesionales y habilidades específicas para la gestión y administración de los recursos de la UBA.

En este trabajo se relata, entonces, la implementación de un modelo de gestión de la innovación impulsado 100% por Nodocentes de la UBA.

1. Descripción de la organización

La Universidad de Buenos Aires es un ente descentralizado del Estado Nacional. Es, además, una Institución de Educación Superior pública, gratuita, cogobernada, autónoma (es decir que diseña y aplica sus propias normas) y autárquica, esto es, que distribuye a través de uno de sus órganos de gobierno conocido como Consejo Superior, el presupuesto universitario asignado. Es su misión, como organización pública, la enseñanza, la investigación y la extensión. Su reconocido prestigio se sustenta en su importante aporte a la producción de conocimiento a través de su vasta variedad de trabajos presentados por año por el cúmulo de docentes científicos que la componen; la función de extensión universitaria de larga data; la masiva matrícula de estudiantes, que rondan los 300.000 en total; y la excelente calidad de sus graduados, los que son codiciados por el mercado laboral. En ese universo de Claustros se encuentra el personal Nodocente. Afirma López (2019) que los trabajadores Nodocentes son quienes adquieren el rol de gestores administrativos, su Convenio Colectivo de Trabajo, Decreto PEN N° 366/06, los define como todos los trabajadores de

las Instituciones Universitarias Nacionales, cualquiera sea su situación de revista, excluido el personal de conducción política y los trabajadores docentes. Dichos trabajadores se hallan integrados en agrupamientos abarcativos de las funciones programadas, dentro del cual se desarrolla una carrera laboral.

Los agrupamientos son: administrativo; mantenimiento, producción y servicios generales; técnico-profesional y asistencial. A su vez, y de acuerdo a su función, los trabajadores Nodocentes se ubican en tres niveles jerárquicos: inicial, intermedio y superior, conforme el grado de responsabilidad que ejercen. Como se refiere en el apartado anterior los Nodocentes realizan su labor en el marco de estructuras definidas por cada universidad, con funciones claramente determinadas, en particular a partir de la homologación del mencionado Convenio Colectivo, el que determinó un nuevo tipificador de funciones e instó a las universidades a determinar con precisión las funciones en cada institución, dado el pasaje a una estructura salarial y funcional con menos divisiones de la que regía hasta entonces, mediante el Decreto PEN N° 2213/87 (López, et al.)

En la actualidad, los trabajadores Nodocentes no quedan exentos de los requerimientos de competencias que demanda al mundo del trabajo en la era del conocimiento, por lo cual tal cuestión bastaría para justificar la necesidad de formación laboral del sector, a fin de atender adecuadamente las necesidades institucionales y de la comunidad en que está inserta. (Gei y otros, 2013)

Por otra parte, como se mencionara anteriormente, a partir de la homologación del Decreto PEN N°366/06, la capacitación (FATUN, 2006)¹ es un derecho de los trabajadores y una obligación para el empleador, en este caso las universidades; por ende de ningún modo podrían verse privados del ejercicio de tal derecho que es un instrumento para el desarrollo individual, potenciador de las capacidades colectivas de ese conjunto de trabajadores, transformándolos en sujetos reflexivos y críticos de la institución educativa en que desarrollan su labor en la gestión y administración de los recursos de la universidad, comprensivos de todas sus dimensiones político- sociales y activos en la definición del rol protagónico que las universidades tienen para el desarrollo de los pueblos (Gei et al.).

En este punto, es importante resaltar que el derecho a la capacitación integral del trabajador Nodocente, no sólo en términos de sus prácticas laborales sino comprendiendo la institución en la que presta servicios y el sistema educativo del que la misma forma parte, cobra fuerza como derecho para quienes integran el cogobierno de las instituciones. (López, 2019) Asimismo la capacitación otorga múltiples beneficios, tanto en el plano organizacional como en el individual. Se destacan entre ellos, la promoción de un ambiente de trabajo saludable, la identificación de los/as trabajadoras con los objetivos de la organización, la mejora en el conocimiento de las tareas. Además, favorece la construcción de liderazgos, contribuye a la resolución de conflictos, la satisfacción en el puesto y el logro de las metas individuales. (Van Morlengan, et al. 2012)

En esa política institucional se enmarca la Dirección General de Capacitación (DGCAP), dependiente de la Subsecretaría de Hacienda de la UBA, con el objeto de promover el desarrollo profesional y la capacitación continua del personal Nodocente de la Casa de Estudios, a través de la organización de cursos, talleres, seminarios y programas de formación diseñados a través de una planificación estratégica situacional con el objetivo de alcanzar mayor eficacia y eficiencia organizacional. El financiamiento de las capacitaciones ofrecidas surge por recursos propios del Rectorado y Cs. Superior de la UBA el cual es aprobado mediante acto administrativo del Sr. Rector de la UBA.

1. TÍTULO 8 – Capacitación. Art. 119 – Las instituciones universitarias nacionales deberán ofrecer a sus trabajadores cursos de capacitación permanente, que posibiliten su crecimiento personal y el mejor desempeño de sus funciones. Se desarrollarán con criterios de pertinencia respecto de las funciones que desempeñen o puedan desempeñar, sin que esto entorpezca la carrera administrativa.

La DGCAP desarrolla un plan integral de capacitación al seno del claustro Nodocente que permite brindarle a la amplia variedad de gestores y gestoras, es decir al personal, propuestas jerarquizantes y de excelente calidad académica.

En noviembre de 2018 el área de la cual hacemos referencia en este trabajo de investigación fue, hasta diciembre del año 2022, la Dirección de Capacitación y Desarrollo que dependía jerárquicamente de la Dirección general de Recursos Humanos de la UBA y de la Subsecretaría de Hacienda de la UBA. A partir del 27 de diciembre pasado y por REREC-2022-2471-E-UBA- REC se modifica la estructura organizacional del Rectorado y Cs. Superior creando la Dirección General de Capacitación de la Universidad de Buenos Aires, dependiendo directamente de la Subsecretaría de Hacienda de la UBA.

2. Descripción del contexto general

La Universidad de Buenos Aires como institución de educación superior ha mantenido en el tiempo la presencialidad en las aulas como medio eficaz para la transmisión de conocimientos, teniendo alguna resistencia a la utilización de las TICs promoviendo plataformas de enseñanza remota, no así ha sido el caso con otras universidades nacionales como la Universidad Nacional de Tres de Febrero, la Universidad Nacional de Quilmes, entre otras, que ofrecen diplomaturas, carreras y/o maestrías a distancia.

A raíz de lo expuesto, es que el plan integral diseñado por la DGCAP ha sostenido la presencialidad en las aulas en concordancia con la modalidad de la UBA hasta que en marzo del año 2020 y ante las medidas del ASPO dictadas por el Poder Ejecutivo Nacional, la DGCAP (en ese entonces DCAP), tuvo en cambio sustancial en la modalidad del sistema de enseñanza destinado a sus trabajadores. La obligatoriedad de trabajar a distancia, (Decreto 235/2021) conocida como Teletrabajo², generó la iniciativa y creatividad del equipo de la DCAP para aplicar las TICs en el dictado de los cursos y talleres que integran el plan integral de capacitación 2020.

Al no poseer servicios informáticos que reuniera los recursos e información necesaria para gestionar y administrar el trabajo de la dependencia a distancia, se comienza a usar y gestionar en Google Drive³ todo lo necesario para que el equipo de la DCAP desarrolle las tareas laborales desde sus hogares. Hasta ese momento, y durante todo el 2020, la dirección no poseía una plataforma propia donde se pudiesen desarrollar entornos virtuales para el aprendizaje acordes a las necesidades propias de las demandas de capacitación del personal Nodocente. Es por ello que se realiza una consulta al equipo docente sobre quiénes estarían en condiciones de poder dictar sus capacitaciones en formato virtual, pudiendo utilizar un sistema de videollamadas y reuniones virtuales con la cual se encontrasen familiarizados (Zoom, Hangouts, Meet, Skype, entre otras) y de esa manera fue como inició el dictado el plan integral de ese año.

Así es como la gestión y la administración de la DCAP en las diferentes capacitaciones para los Nodocentes, quienes en su mayoría se encontraban cumpliendo con las medidas ASPO a excepción de los esenciales, continúa con el desarrollo de su plan integral anual.

3. Desafío u oportunidad

A partir de los sucesos acontecidos a nivel mundial en materia de emergencia sanitaria y adaptación del trabajo presencial al trabajo remoto en el año 2020, la DCAP no quedó excluida en la necesidad de ade-

2. ARTÍCULO 3º.- TELETRABAJO. Se fomentará el teletrabajo para aquellos trabajadores y aquellas trabajadoras que puedan realizar su actividad laboral bajo esta modalidad.

3. Google Drive es un servicio de alojamiento y sincronización de archivos desarrollado por Google.

cuar su gestión a los fines de brindar capacitación laboral para el personal Nodocente en la Universidad de Buenos Aires. Es por ello que, con los recursos disponibles en ese momento (sistemas de videollamadas propias de los y las capacitadores del equipo DCAP y la plataforma que utilizan los y las alumnas de la Universidad de Buenos Aires, que a través de la Secretaría de Asuntos Académicos, favorecieron su utilización provisoria como repositorio de información) se da continuidad a la formación y la capacitación laboral en un contexto poco beneficioso para toda la comunidad.

Si bien desde la DCAP se consideró el proceso de digitalización y modernización como una oportunidad, se presentaron desafíos tales como la adaptación y readecuación de los programas de capacitación pensados desde una lógica presencial con recursos concretos y visuales, con el seguimiento cara a cara y la posibilidad de aprender de forma directa y en tiempo real. Pensar propuestas de aprendizaje virtual, impulsan la creatividad y esquemas ya aprendidos de quienes son capacitadores para encontrar nuevas formas de enseñar a través de las pantallas y/o dispositivos conectados a las redes.

Además de los desafíos presentes en el equipo docente, a quienes se los capacitó rápidamente de forma general y resolviendo las demandas desde las particularidades de cada caso, aquellas personas que se arriesgaron y eligieron tomar las capacitaciones dentro las posibilidades disponibles a tal fin también fueron un reto por el desconocimiento sobre los sistemas de videollamadas, la incertidumbre sobre sus tareas laborales y el miedo generado por el contexto de emergencia sanitaria y pandemia.

4. Descripción de la innovación implementada

En síntesis, con lo dicho anteriormente, la adaptación en situación de emergencia sanitaria implicó grandes desafíos que se tradujeron en nuevas oportunidades de innovación, pero también en grandes limitaciones al no contar, en toda la comunidad Universitaria, con los recursos tecnológicos necesarios. Las dificultades incluyen la brecha digital, que ya no se entiende simplemente como la distancia entre quienes poseen dispositivos y medios digitales y quienes no, sino que hoy debe ser analizada entre aquellos que pueden desarrollar habilidades digitales para abordar las prácticas complejas asociadas a las TIC más allá de la comunicación y el entretenimiento (Linne, 2014).

En este punto hay que mencionar también las falencias en cuanto a la alfabetización digital. Esto está vinculado con el desarrollo de competencias digitales (en nuestro caso de estudio, laborales), lo que conduce a otra situación que deriva de este nuevo escenario.

Entonces la brecha digital se convierte en una limitación a la vez que es un nuevo desafío para la implementación de técnicas tendientes a mejorar las competencias laborales, ahora mediadas por TIC, como nunca antes.

La problemática descrita alcanza a toda la población del caso de estudio, incluyendo a los y las docentes de la Dirección. Esto se hizo presente en el acceso a la conectividad, en la tenencia de dispositivos tecnológicos, en el conocimiento de estos recursos, que consecuentemente se vio reflejado en dificultades en el ingreso y sostenimiento de las videollamadas, actividades, e instancias de cursada. Sin embargo, estas limitaciones pudieron resolverse gradualmente y de manera exitosa. En ello se destaca la flexibilidad del equipo docente para adaptarse a las necesidades, y de los Nodocentes que, a pesar de las dificultades en el acceso, demandaban de manera exponencial más capacitaciones. Desde el equipo docente acompañado por la DCAP, se priorizó enseñar en contexto, es decir, favoreciendo acciones que permitan seleccionar los contenidos pertinentes para apropiarse del conocimiento en situación (Diamant, 2014). Por ello, teniendo en cuenta los problemas de atención que trae aparejados la virtualidad en contexto de pandemia y las

largas horas de exposición a las pantallas, es preciso remarcar que el acto de enseñar, la buena enseñanza y la enseñanza exitosa, son situaciones diferenciadas y no necesariamente consecuentes y que además está atravesada por factores sociales, culturales, institucionales, históricos, políticos, contextuales e incluso personales, que hacen de las situaciones de enseñanza diferenciadas e inigualables. En este sentido, pensando en propiciar la buena enseñanza, se llevaron a cabo acciones para enseñar que, guiadas desde el modelo constructivista, conjuguen principios morales y epistemológicos que permitan justificar el qué y para qué se enseña. (Diamant, 2014).

El modelo pedagógico que se adopta parte de un concepto más constructivista, entendiendo que, desde esta teoría, el conocimiento del individuo se construye activamente en su mente a través de la interacción entre sus experiencias previas y las nuevas experiencias. Según esta teoría, el conocimiento no es algo que se transmite de forma pasiva de un experto a un aprendiz, sino que es el resultado de una actividad mental activa del aprendiz (Von Glasersfeld, 1995). Es decir que, más allá de los conocimientos que cada docente posee y quiere transmitir, se postula la necesidad de que estos docentes, puedan actuar como facilitadores del contenido y que sean sus estudiantes quienes vayan realizando diversas actividades que permita construir ese conocimiento.

Según Lev Vygotsky (1978), el constructivismo es una teoría del aprendizaje que sostiene que el conocimiento se construye a través de la interacción social y cultural entre individuos y que el aprendizaje es el resultado de la construcción conjunta del conocimiento en la zona de desarrollo próximo (ZDP) del estudiante. En la perspectiva de Vygotsky, el aprendizaje es un proceso colaborativo y social en el que los individuos participan activamente en la construcción del conocimiento a través de la interacción con otros que tienen conocimientos y habilidades más avanzados. La ZDP es el espacio entre lo que el estudiante puede hacer de forma independiente y lo que puede hacer con la ayuda y orientación de un compañero más experimentado. Es por estos motivos que se prefiere un proceso constructivista, toda vez que el colectivo Nodocente comparte simbologías culturales de gran historicidad.

En consecuencia, para el diseño de la propuesta curricular, además de las competencias específicas, se toma como base el modelo de competencias de la metodología Tuning para América Latina; Siguiendo los lineamientos del estudio de González, J. (2003) este modelo se basa en la identificación y definición de las competencias genéricas y específicas que se espera que los estudiantes adquieran durante su formación en la educación superior. Estas competencias están relacionadas con el desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes, y se definen en función de las necesidades y demandas del entorno laboral y social. Las competencias genéricas incluyen habilidades y destrezas que son comunes a todas las áreas de conocimiento y que se espera que los estudiantes adquieran en su formación académica, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva, la colaboración y el trabajo en equipo, entre otras. Las competencias específicas, por otro lado, están relacionadas con el área de conocimiento o la carrera en la que se está formando el estudiante.

Desde este marco, se seleccionaron las competencias digitales básicas como ejes transversales útiles en los procesos de aprendizaje, construcción del conocimiento y como medio para la adquisición de otras competencias profesionales, que resultan imprescindibles para lograr la inclusión laboral.

5. Estrategia de innovación

En este punto cabe destacar que a raíz de las fortalezas y debilidades que se generaron en la gestión del plan integral remoto y de emergencia del año 2020, tanto para docentes como para quienes accedieron a las

capacitaciones, es que desde la DCAP se decidió tener una herramienta que unifique, tanto el dictado de los cursos y talleres, como el aprendizaje para las personas que accedieron a las futuras capacitaciones remotas.

Para ello la DCAP junto a la Secretaría de Transformación y Modernización Digital de la UBA, siendo el área que administra las TICs para la gestión universitaria en todo el ámbito de la UBA, realizaron reuniones “brainstorm” entre los equipos de trabajo para entender los alcances y limitaciones de la posible herramienta colaborativa, que según los objetivos organizacionales de la DCAP vinculados a la enseñanza remota, podía ser eficiente y eficaz.

Una vez seleccionada la herramienta colaborativa Teams para llevar a cabo el plan integral 2021, se diseñó una planificación que incluye: la capacitación al equipo de la DCAP para asistir a los docentes en caso de resolución de conflictos, a los docentes para presentarles la herramienta colaborativa y capacitarlos como contenidistas, y en función de ello los tiempos de implementación para comenzar a dictar el plan integral 2021. Durante el confinamiento 2020, la agenda de trabajo fue muy ajustada, es decir que a los tiempos habituales de gestión del plan integral se les sumaba la presión de tener que implementar la nueva plataforma sin una alternativa que permitiese reemplazarla. Es importante recordar que la Universidad de Buenos Aires continúa con las medidas ASPO durante todo el 2021 con diferentes alcances, por lo tanto, se hace imperioso tener el calendario académico de la DCAP dentro de los plazos habituales en los que se implementa el plan integral. El equipo encargado de crear las capacitaciones a los docentes queda a cargo de la Subsecretaría de Transformación Digital y Modernización de la UBA, permitiéndoles partir de una base de conocimiento de la plataforma, que les podría resultar ajena en un primer momento. Por otro lado, el equipo de la DCAP crea un área de soporte para los/as cursantes: esto tiene por objeto acompañar el proceso de migrar de una plataforma educativa de emergencia del 2020, a una herramienta más versátil, más compleja e institucional.

Seguidamente se confecciona, paralelamente a la agenda de cursos y capacitaciones, una agenda de intervención de las aulas virtuales creadas por la DCAP y en las cuales los/as docentes cumplen el rol de “contenidistas”. En esas intervenciones, a cada miembro del equipo de la DCAP se le asignó el rol de tutores quienes participan de todas las aulas y/o canales de comunicación virtual de manera que las consultas de los cursantes, que no sean pertinentes al contenido, tengan rápida respuesta y solución. Lo mismo para el equipo docente.

6. Resultados

Al concluir cada año de trabajo se realiza un informe de gestión con los resultados cuantitativos y cualitativos generados a partir de los formularios digitales de inscripción a cada curso y taller. Esta información permite generar mejoras o dar continuidad a las capacitaciones desarrolladas en cada Plan Integral de Capacitación.

Comparando los resultados obtenidos en el año 2019, 2020 y 2021, donde hay un salto cualitativo de la capacitación laboral de trabajadores y trabajadoras Nodocentes de la UBA, a partir de la implementación de la formación virtual, se contempla que:

- Durante el año 2019 (formación laboral en la UBA exclusivamente presencial), se inscribieron 804 personas en un total de 26 cursos y talleres ofrecidos por la Dirección de Capacitación y Desarrollo.
- Durante el año 2020 se inscribieron un total de 3301 personas. Entre estos resultados, hubo 1807 solicitudes de inscripción para todos los y las trabajadores Nodocentes a cursos y talleres virtuales generales. 740 fueron solicitudes exclusivas para determinadas dependencias de la UBA. 754 corresponden a

inscripciones a cursos autoadministrados⁴. A partir de las medidas ASPO y las alternativas laborales de emergencia implementadas en el año 2020, se llevaron adelante un total de 57 capacitaciones virtuales.

- Luego de haber transitado un período de emergencia sanitaria, donde la experiencia de formación laboral fue una excepción por las características vividas en cada trabajador y trabajadora Nodocente de la UBA, en el año 2021 se pudo llevar adelante la conversión de 68 aulas virtuales con la diversidad de contenidos de cada capacitación laboral incluida en el Plan Integral de Capacitación Anual para un total de 1869 inscriptos. Tal como se describiera anteriormente, la conversión a la que hacemos referencia es el pasaje de aquellos meros repositorios de materiales didácticos de cursos presenciales a una verdadera aula virtual con la aplicación de técnicas pedagógicas y didácticas basadas en TIC para el desarrollo de las habilidades necesarias.

Cabe destacar que la variación de la cantidad de inscripciones de los últimos dos años detallados se podría haber dado por el retorno a la presencialidad de los diversos sectores de trabajo, lo que podría generar el descenso de participación y no deberse a la implementación de las herramientas de digitalización en el proceso de formación laboral.

7. Lecciones aprendidas

Sin dudas las TICs no solo ingresaron al mundo del trabajo modernizando la gestión de las organizaciones, sino que al mismo tiempo provocan la imperiosa necesidad de formar a sus trabajadores en el uso de esas herramientas digitales. Por ello es que, la enseñanza en todos sus niveles y sobre todo lo expuesto en este trabajo de investigación sobre la gestión de la tecnología y de la innovación, demuestra que los sistemas de enseñanza remota son una herramienta fundamental para la capacitación y formación laboral. Por un lado, permiten a los trabajadores que por diferentes motivos no pueden acceder en horarios laborales a las capacitaciones ofrecidas por la gestión universitaria de la DGCAP y por otro que la UBA como organización compleja, y en particular la gestión de la DGCAP, al incorporar las TICs a su gestión organizacional provoque la modernización en la administración de los recursos

Referencias bibliográficas

- Diamant, A. (2014). Enseñar en tiempos de cambio: la construcción del buen enseñante y de la buena enseñanza. En Mateos Giménez, A. (Comp.), *Mejores docentes, mejores educadores. Innovación*. Editorial Aljibe.
- Gei, A.; López, K. y Maldonado, M. (2013). De la Tecnicatura en administración y gestión universitaria a la Licenciatura en gestión universitaria: Venciendo resistencias. El caso de la Universidad Nacional de Luján. *II Congreso de Graduados y Estudiantes en Tecnicaturas y Licenciaturas en Gestión Universitaria*, Villa Giardino, Córdoba. <https://slideplayer.es/slide/1030897/>
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report*. University of Deusto.
- Linne, J. (2014). Las brechas digitales y los adolescentes de la ciudad de Buenos Aires. CUHSO. *Cultura-Hombre-Sociedad*, 24(2), 58-74. https://portalrevistas.uct.cl/index.php/cuhs/article/view/733/pdf_2
- López, K. (2019). *La capacitación del personal No docente en las Instituciones Universitarias Nacionales del CPRES*

4. Resultados registrados en informe anual 2020 elevado por EX-2021-02197939-UBA-DME#REC a través de Sistema de Expediente Electrónico UBA.

Bonaerense a partir de la vigencia del Convenio Colectivo de Trabajo, Decreto PEN N° 366/06. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/531/Tesis%20LGU%20Karina%20Lopez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. Falmer Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.