GT 30 La Educación Social en el entramado del mundo del trabajo

Adecuación entre la oferta formativa de la Unidad de Capacitación (UCAP) y las necesidades del funcionariado de la Universidad de la República (Udelar)

Silvana Herou

Unidad de Capacitación, Udelar. UAE-ISEF, Udelar.

licherou@gmail.com

Lía Moreira

Unidad de Capacitación, Udelar. Plan Ceibal.

lmoreirauniversidad@gmail.com

Ximena Ureta

Unidad de Capacitación, Udelar. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Dirección Educación No Formal, MEC. Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.

mureta@oce.edu.uy

1. Introducción

La Universidad de la República (Udelar), como centro de estudios superiores y como organización, reúne una gran cantidad de personas. En números aproximados y de acuerdo al

último censo de funcionarios docentes y no docentes, esta cuenta con más de 5800 funcionarios técnicos, administrativos de servicios (T/A/S) y más de 10 000 cargos docentes.

Desde el año 1987, la Udelar cuenta con un un área especializada en la formación y capacitación creada de acuerdo a recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). De esta manera, la Unidad de Capacitación (UCAP) José Jorge *Tito* Martínez es el organismo central de la Udelar responsable del sistema de capacitación del funcionariado técnico como parte de las políticas de administración de personal adoptadas por la institución.

Los principios fundamentales de esta unidad son, entre otros, la formación continua dirigida a las personas trabajadoras con el fin de actualizarlas y/o recalificarlas, la mejora de la gestión universitaria, la certificación de competencias, y la mejora de las habilidades y competencias de su funcionariado. Las áreas en las que forma y capacita son, entre otras: Área Competencias Comunicativas, Área Competencias Básicas y Técnicas, Área Competencias para la Gestión, Área de Formación de Formadores, Área de Indagación, Estudios y Formación, Tecnicatura en Gestión Universitaria (TGU). Para este trabajo nos centraremos en las dos áreas con más desarrollo y desde las que más cursos se han ofrecido al funcionariado de la Udelar: Competencias Comunicativas y Competencias Técnicas en Informática. Una característica de estos cursos es que son brindados por otros funcionarios no docentes, es decir, son orientadores pares. Esto es parte esencial de estos cursos, no son docentes universitarios, sino funcionarios con distintas formaciones, pero que se capacitaron como orientadores y/o acreditaron sus conocimientos (de nivel superior o no). Para brindar estos cursos, la universidad cuenta con salas de informática en todas sus facultades, disponibles para su alumnado, docentes y no docentes. Están equipadas con equipos multimedia (pantalla, cañón, etc.) y en varias de las facultades de la universidad se cuenta con salas de videoconferencias, las que son muy utilizadas para brindar capacitaciones desde la capital del país hacia otros departamentos.

La Udelar ha puesto énfasis en la utilización de software libre para dejar de lado el pago de licencias, y todos los problemas y discusiones ideológicas relacionados al mundo de los paquetes restringidos. Por tal motivo, la gran mayoría del funcionariado no docente debió actualizarse con los paquetes libres, como Open Office o Libre Office, tanto fue así que en 2009 los cursos que se brindaron alcanzaron una muy alta matriculación, superando los 3000 matriculados entre 2009 y 2012[1]. La población media que toma los cursos brindados por la UCAP proviene en su mayoría del escalafón C administrativo, y la edad promedio se corresponde con la del funcionariado de la Udelar, el cual ronda entre los 45 y 50 años. De

1 Este número refiere a la cantidad de inscripciones realizadas a los cursos del área de Informática, no a personas. Por lo tanto, es posible que una persona se haya inscripto en más de un curso ofrecido por el área, sobre todo cuando en la UCAP se han trazado trayectorias de los cursos, lo que admite una inscripción progresiva a estos.

acuerdo a este dato, la población que toma los cursos de la UCAP comprende a «inmigrantes digitales». Para este estudio la UCAP se pregunta cómo se ha acercado o no a los objetivos planteados en sus diferentes planes de capacitación; entendiendo la necesidad de conocer cuáles son los usos y aplicaciones que el funcionariado hace con los conocimientos y competencias adquiridos en los cursos brindados por la UCAP, cuáles han sido las dificultades o facilidades para su puesta en práctica o, incluso, en la reconversión de dichos conocimientos y competencias para adquirir otros no previstos.

Desde la universidad se han realizado muchos cambios innovadores que han significado retos importantes. Sin embargo, la formación, la no formal sobre todo, es muy dinámica, por lo que se requiere de reformulaciones de sus objetivos constantemente. Uno de los desafíos es adaptarse a estos cambios y reformularse en virtud de los mismos en instituciones formales, altamente burocratizadas y complejas. Todo esto merece continuar en el camino de la reflexión y de la evaluación permanentemente.

2. Antecedentes

La UCAP es el organismo central de la Universidad de la República responsable del sistema de capacitación de los funcionarios no docentes. Tiene además un órgano cogobernado: la Comisión Coordinadora de Capacitación, que es quien define las políticas a seguir. Dicha Comisión está integrada por los tres órdenes (docentes, egresados y estudiantes), por representantes de la Asociación de Funcionarios de la Universidad de la República (AFFUR), por representantes de la Unión de Trabajadores del Hospital de Clínicas (UTHC), por la directora general de Personal y por el coordinador del Área Docente de la unidad[2].

2 Los objetivos que se propone la UCAP son: *Objetivos generales* i) Contribuir al desarrollo de las capacidades individuales y colectivas del funcionariado, y conjuntamente, a su identificación con los fines de la universidad y la valorización de la función pública que desempeñan. ii) Desarrollar las competencias individuales, colectivas y técnicas requeridas en la dinámica laboral, actual y futura, generando oportunidades de formación que promuevan condiciones favorecedoras del cambio institucional. iii) Articularse a las políticas de personal, constituyendo un motor clave del proceso de profesionalización de la carrera funcionarial y de la mejora de la gestión de la Udelar.
Objetivos específicos i) Promover y desarrollar aprendizajes significativos que problematicen el conocimiento desde un enfoque participativo y crítico de la educación de personas adultas. ii) Realizar acciones de capacitación y formación continua que alcancen amplia cobertura y contemplen a la diversidad del funcionariado. iii) Formar y desarrollar un plantel de orientadores encargado de diversas acciones de capacitación. iv) Propiciar la gestión desconcentrada y la construcción de una red de coordinadores de capacitación que actúen como promotores y gestores de la detección de necesidades y de la formación continua del funcionariado de la Udelar. v) Consolidar un equipo técnico-docente y administrativo encargado de la gestión de la capacitación y la formación continua. vi) Realizar el diseño de materiales educativos multimedia. vii) Fortalecer la estructura administrativa y edilicia requerida para la ejecución de las acciones previstas.

Los antecedentes que fundamentan la presente propuesta se relacionan con el plan de trabajo de la UCAP de la Udelar. Este se enmarca en las líneas de planificación estratégica de la Universidad la República e incluye objetivos generales, específicos, metas, alcance, recursos, malla curricular, evaluación, cronograma de actividades.

Los planes desarrollados desde el año 2004 tienen como principal antecedente el Diagnóstico de Necesidades de Capacitación y Formación Continua llevado a cabo entre junio de 2003 y junio de 2004. Dicho estudio implicó un abordaje multidisciplinario que permitió un relevamiento descriptivo e interpretativo de las oportunidades educativas, basado en las percepciones e interpretaciones del funcionariado de la Udelar, incluyendo distintos aspectos de la cultura y el clima organizacional, los lineamientos estratégicos de la institución y las potencialidades para el desarrollo eficaz de las acciones de capacitación. Los resultados de esta indagación posibilitaron la elaboración de los sucesivos planes, incorporando un enfoque colaborativo e integrado en el desempeño de las funciones y en la construcción de trayectorias formativas articuladas con la carrera funcionarial.

El enfoque metodológico y pedagógico dado a la formación curricular en los diferentes planes de UCAP (COE, Informática, etc.) se conciben, desde la formación, como un proceso de permanente reflexión y acción sobre las circunstancias de la actividad laboral y la dinámica organizacional. Dicho proceso implica una postura activa para la actualización y la educación a lo largo de toda la vida por parte de las personas adultas que interactúan colectivamente en contextos laborales.

2.1. Plan de capacitación y formación, hacia un sistema integrado.

El plan de trayectorias de capacitación y formación tiene su origen en las recomendaciones realizadas en la evaluación externa realizada a la UCAP en 2003 y responde a los objetivos estratégicos formulados por la Comisión Coordinadora de esta unidad. Asimismo, toma en cuenta las consideraciones identificadas en el DOF (Diagnóstico de Oportunidades de Formación) realizado por la UCAP. En el último trabajo mencionado se establece la necesidad de efectuar la articulación e integración de currículas de las distintas actividades de capacitación y formación dirigida al funcionariado, lo que se traduce en la actualidad en tres objetivos estratégicos definidos para el Plan de Capacitación de 2012-2013:

- Sistema integrado de capacitación: Implementar un sistema integrado de capacitación que posibilite la formación de los funcionarios con base en trayectorias educativas articuladas a su carrera profesional y funcionarial, de manera de valorar y desarrollar adecuadamente sus talentos y capacidades en el desempeño de su tarea.
- Formación y capacitación a lo largo de la vida: Contribuir mediante una oferta educativa sistemática e integrada a la formación a lo largo de la vida de los funcionarios

de la Udelar para: (i) concretar la acreditación de estudios secundarios; (ii) propulsar la continuidad educativa brindando posibilidades para la inserción de los funcionarios en el sistema de enseñanza terciaria pública; (iii) promover el acceso a las instancias de capacitación con alcance y presencia en todo el territorio del país.

- Transformación de la Udelar: Promover la formación de los funcionarios a través del estudio e indagación de la gestión universitaria, la cual se exprese en acciones educativas que vinculen la historia y la cultura del cogobierno universitario en la dinámica de la transformación de la Udelar. Para ello se pondrá énfasis en el desarrollo de dispositivos de aprendizaje que tomen en consideración las capacidades y experiencias de los adultos trabajadores en la elaboración de proyectos de gestión ágiles y eficientes.

En tal sentido se define por trayectoria de capacitación y formación una «configuración curricular integrada y flexible, que permita trazar un recorrido de formación orientado por distintas actividades educativas creditizadas, el cual habilitará la formación permanente de los funcionarios fortaleciendo la mejora continua de la gestión universitaria» (Plan de Formación y Capacitación 2012-2013).

3. Fundamentación teórica

3.1. La capacitación y la gestión

> Los efectos esperados deben impactar en el cambio individual y colectivo enfocado hacia la mejora continua de la gestión organizacional, constituyéndose en una modalidad de expresión del desarrollo integral de adultos con el objetivo de incidir en la optimización de los servicios que la Universidad de la República (Udelar) presta a la sociedad (Plan de Formación y Capacitación 2012-2013).

Actualmente, en el mundo del trabajo se generan cambios y transformaciones en forma vertiginosa y frecuente. Esta situación requiere que a las organizaciones públicas y privadas, para mantener sus objetivos y su permanencia, se les exija hacer cambios en su manera de gestionar el conocimiento y en cómo realizan sus planes de acción en relación con cómo lo hacían anteriormente.

Las transformaciones respecto a la competencia y al desarrollo tecnológico exigen a las organizaciones de hoy realizar cambios en su identidad cultural y organizacional, ya que no alcanza con lo otorgado por el trabajo mismo o el poseer los recursos tecnológicos, sino que la transformación ocurre por el *sujeto trabajador*, el que a través

de su trabajo genera diferentes productos y servicios para que la organización cumpla con sus objetivos.

En este escenario, el cambio constante es propicio y requiere generar nuevas formas de gestionar el conocimiento. Esto va más allá de la formación para el empleo o para el puesto de trabajo, y otorga relevancia el mejorar las competencias personales y de la organización. Se hace necesario encontrar formas complementarias para transmitir los conocimientos, de forma que estos perduren en el tiempo y se encuentren a disposición de todos los actores de la organización que lo necesiten.

En las organizaciones hay personas que saben hacer las diferentes tareas que requiere su puesto de trabajo y esto se debe a que las realizaron anteriormente; del mismo modo, hay personas que no han realizado nunca algunas tareas, pero en determinado momento encuentran la necesidad de llevarlas a cabo. Esta situación evidencia la necesidad de generar un sistema en el que no se «recomience» cada vez que se deba realizar una tarea, sino que permita, como sistema de conocimiento, resolver los problemas y aumentar los conocimientos de las personas y de la organización.

La idea primordial, entonces, para el desarrollo de la organización y para propiciar un cambio que la haga cada vez más eficaz y humana, es la apertura al conocimiento de las personas que protagonizan el día a día en los ámbitos de la vida organizacional, la construcción sistemática de ese saber desde el espacio mismo de trabajo, el tener en cuenta las necesidades de formación continua de las personas trabajadoras, lograr identificar y aprender, realizar el trabajo, procesarlo y luego reconceptualizarlo, es decir, que el conocimiento pueda ser aplicado en la acción.

La gestión del conocimiento refiere al conjunto de actividades que realiza una organización para la generación, captura, difusión y aplicación del conocimiento, la utilización de este para crear nuevos conocimientos, y el desarrollo de sistemas comunicacionales que permitan compartir y transformar el conocimiento tácito y explícito en todos los actores y equipos de la organización.

Por otra parte Nonaka y Konno (1998) consideran que "la gestión del conocimiento es la capacidad de una organización para crear nuevo conocimiento, diseminarlo a través de la organización y expresarlo en productos, servicios y sistemas, teniendo en cuenta las condiciones para que las personas puedan producir, aplicar y/o transferir un conocimiento válido para la organización, de modo que potencie su desarrollo personal y colectivo».

En las organizaciones se deben presentar las siguientes condiciones que facilitan el conocimiento: intención organizacional, autonomía, fluctuación y caos creativo, redundancia y variedad de requisitos.

Los autores plantean la existencia, en las organizaciones, del conocimiento explícito y tácito. El primero es aquel que se exterioriza, puede estar registrado en diferentes soportes, se puede comunicar mediante el intercambio de documentos, bases de datos, informes, manuales, etc. El segundo es aquel que únicamente la persona conoce y que ofrece dificultades para ser explicado o transmitido a otros.

Los conocimientos, tanto tácitos como explícitos, se combinan. Estas combinaciones se observan en el ciclo de vida del conocimiento, en el cual se pueden distinguir las diferencias y relaciones entre las dimensiones en las que se activa, la importancia de la movilización y conversión del conocimiento tácito a explícito y viceversa para la creación del conocimiento organizacional.

El conocimiento explícito y el implícito no son entidades separadas, sino complementarias, dándose este proceso entre individuos y no dentro de cada uno de ellos. La interacción complementaria entre el conocimiento tácito y el explícito (las conversaciones entre ambos) constituyen la dinámica central de la creación de conocimiento en una organización.

El planteo presenta cuatro formas de conversión del conocimiento: 1) De tácito a tácito, se llama socialización, este no se encuentra registrado en ningún medio, y solo es posible transmitirlo y recibirlo mediante la consulta directa (cara a cara, observación) al poseedor de estos conocimientos. 2) De tácito a explícito, se llama exteriorización y produce el conocimiento conceptual. 3) De explícito a explícito, se llama combinación y genera conocimiento sistémico. 4) De explícito a tácito, se llama interiorización y genera conocimiento operacional.

Este modelo implica la socialización, exteriorización, combinación e interiorización (SECI).El concepto «BA» refiere a la existencia de un campo o espacio, el mismo puede ser físico, virtual o incluso mental (y sus combinaciones), y compartido por dos o más personas en una organización. El aspecto más relevante es la interacción: el poder crear conocimiento no radica en el individuo, sino en la interacción con otras personas o con su medio. El «BA» alimenta y soporta a los diferentes procesos de conversión del conocimiento tácito y/o explícito (socialización, internalización, exteriorización y combinación) que integran la espiral

creativa. Cuando se separa de su «BA», el conocimiento se convierte en información y puede ser transmitido independientemente de su contexto original.

3.2. Educación, ¿para qué?

> El concepto de educación permanente nació de las preocupaciones motivadas por la educación de adultos, y la alfabetización funcional es un ejemplo de la educación de adultos con miras al mejoramiento de la condición humana dentro del marco del desarrollo económico y social.

> Las perspectivas de desarrollo de la educación se dan a la luz de tres conceptos: se extiende a todas partes del mundo, a todas las clases sociales y a todas las edades de la vida. Se posiciona como un derecho universal a través de la democratización de la educación (Piñón, 2010).

> La formación se entiende como un proceso que integra y articula la formación inicial y continua, como preparación sistemática para afrontar las realidades básicas y como motivación para un progresivo desarrollo de calidad y eficiencia en cualquiera de los aspectos de la función que desempeñe. Esta proveerá de los medios necesarios para el desarrollo personal y profesional (Huberman; 2004, p. 15).

Capacitación

> Es un proceso educativo a corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada, mediante la cual las personas aprenden conocimientos, actitudes y habilidades, en función de objetivos definidos. Implica la transmisión de conocimientos específicos relativos al trabajo, actitudes frente a la organización de la tarea y del ambiente y el desarrollo de habilidades. Cualquier tarea, compleja o sencilla, implica necesariamente estos tres aspectos. (Chiavenato, 1999).

El aprendizaje de los adultos trabajadores implica el desarrollo de capacidades (individuales, colectivas y organizacionales), la construcción de *trayectorias educativas* que acompañen su formación profesional ocupacional a través de la *acreditación o certificación de saberes* y la evaluación continua.

¿Por qué hablar de educación a lo largo de toda la vida?

De acuerdo al Informe sobre Educación elaborado por Delors (1996), la instauración del aprendizaje para toda la vida «en el seno de la sociedad» exige la incorporación y comprensión de «cuatro pilares presentados e ilustrados» como básicos «de la educación», saber conocer,

saber hacer, saber convivir y saber ser. Estos pilares conforman el para qué del aprendizaje: aprender a aprender.

«La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal» (Delors, 1996).

3.3. Sobre competencias laborales. ¿Qué entendemos por competencias?

En la actualidad se entiende que el trabajo trasciende las tareas específicas que un funcionario/a debe realizar en situación de trabajo. En tal sentido el enfoque de la competencia introduce complejidad al concepto de trabajo y a las tareas asociadas, entendiéndolo como una mezcla variada de conocimientos, habilidades y destrezas que entran en juego en el desempeño laboral, donde se combinan elementos personales adquiridos por procesos de socialización y/o experiencias personales, con otros adquiridos en la formación técnica o específica. La Organización Internacional del Trabajo entiende que *competencia laboral* implica la capacidad de movilizar una serie de atributos para trabajar con éxito en diferentes contextos y bajo diferentes situaciones emergentes. Los conocimientos se combinan con las habilidades y con la percepción ética de los resultados del trabajo en el ambiente, con la capacidad de comunicarse y entender los puntos de vista de sus colegas y clientes, la habilidad para negociar e intercambiar informaciones, solucionar imprevistos que puedan surgir durante el ejercicio del trabajo, etc. (Vargas, Casanova, Montanaro, 2001, p. 28).

Las competencias integran diferentes capacidades (cognoscitivas, psicomotoras y afectivas) que, combinadas entre sí y movilizadas adecuadamente, permiten la realización de un desempeño profesional efectivo (Barreira, 2003). Por lo tanto, la competencia implica «el tomar iniciativa» y «asumir responsabilidad» sobre situaciones profesionales con las cuales se da un enfrentamiento diario y para las que no siempre se tienen procedimientos predefinidos.

En la gran biblioteca de la y las competencias laborales existen varias clasificaciones, sin embargo, es posible identificar algunos criterios comunes a la mayoría de todas ellas, como ser la distinción entre competencias transversales o genéricas y específicas, competencias técnicas, individuales y sociales (Mertens, 1997; Zarifian 2001; Bunk, 2004; entre otros).

Cinterfor (2001) entiende por *competencias transversales* aquellas generales y de amplio espectro de movilización, y las agrupa de acuerdo a cinco dimensiones: *gestión de recursos* —tiempo, dinero, materiales y distribución, personal—*; relaciones interpersonales* —trabajo en equipo, enseñar a otros, servicio a clientes, desplegar liderazgo, negociar y trabajar con personas diversas—; *gestión de información* —buscar y evaluar información, organizar y mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar computadores—;

comprensión sistémica —comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y corregir desempeños, mejorar o diseñar sistemas—, y *dominio tecnológico* —seleccionar tecnologías, aplicarlas en la tarea, dar mantenimiento y reparar equipos—.

Competencia técnica: Es el dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

Competencia metodológica: Implica reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situaciones de trabajo.

Competencia social: Colaborar con otras personas en forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

Competencia participativa: Participar en la organización de ambientes de trabajo, tanto el inmediato como el del entorno, capacidad de organizar y decidir, así como de aceptar responsabilidades.

La competencia es la facultad de movilizar redes de actores en torno a las mismas situaciones, es la facultad de hacer que esos actores compartan las implicancias de sus acciones y hacerlos asumir áreas de corresponsabilidad (Zarifian, 1999).

3.4. Formación basada en competencias

Asimismo, se entiende que por formación se comprende todos aquellos aprendizajes que se dan a lo largo de la vida, como una necesidad de perfeccionamiento y reciclaje permanente. Por distintas razones, la vieja premisa de formación profesional inicial completa y para toda la vida ha quedado obsoleta y se entiende la necesidad de una formación cambiante, sobre todo cuando las «trayectorias profesionales se vuelven móviles» (Castel, 2004). Según Castel (2004) una carrera se desarrolla cada vez menos en el marco de una misma empresa, obligando a las personas trabajadoras a que cada una deba afrontar por su cuenta las contingencias de su recorrido profesional, con sus discontinuidades, riesgos, elecciones, decisiones de reciclaje, etc. Esto es lo que Ulrich Beck (en: Castel, 2004) llama el *modelo biográfico*. Por lo tanto, toda formación profesional debería brindar a las personas no solo competencias técnicas o especializadas, sino también las competencias generales necesarias para adaptarse a los cambios, como por ejemplo a las nuevas tecnologías (UNESCO, 2012; Arnold, 2010 y otros).

Cada vez con más intensidad, la formación profesional se centra en la transmisión de competencias útiles a largo plazo y para distintas situaciones de la vida, laboral y personal, convirtiéndose en un aprendizaje a lo largo de la vida.

En este sentido, la educación no formal e informal ha cubierto espacios que el mundo del trabajo ha demandado, a los que la educación formal no ha podido responder. La muestra es el

crecimiento de la oferta de perfeccionamiento en el ámbito no formal, así como en el informal, al que las personas trabajadoras recurren cada vez más (Arnold, 2010).

Según la UNESCO (2012) muchos países han reformado sus planes de estudio basándolos en las competencias, donde la formación se centra en el estudiantado y en su capacidad para realizar tareas prácticas y para adquirir competencias, y no en el nivel o tipo de certificación. Según el mismo informe los esfuerzos realizados por adaptar la educación y formación técnica y profesional a la demanda de competencias se han centrado en los siguientes pilares: reducir el desajuste en las competencias entre la demanda y la oferta laboral; aplicar políticas para reforzar las capacidades que las personas pueden aportar al mercado laboral; encontrar formas para definir y anticiparse a las necesidades de competencias predominantes en los mercados laborales; determinar las competencias generales y transferibles que el estudiantado debe desarrollar, paralelamente a las aptitudes especializadas, así como definir luego la aplicación óptima de un nuevo enfoque del desarrollo de competencias, y por último, respaldar toda reforma que promueva los vínculos entre la oferta y demanda de competencias en los distintos mercados laborales (UNESCO, 2012: 19).

3.5 Breve descripción del funcionariado de la Udelar con base en el II Censo de Funcionarios Técnicos, Administrativos y Servicios (T/A/S)

Antes de continuar se presenta una breve descripción de cómo está integrada la Udelar, dirigiendo el foco en el personal no docente que es el público objetivo de los cursos de formación brindados por la UCAP. En tal sentido presentamos el análisis de algunos de los datos presentados en el informe del II Censo a Funcionarios (T/A/S) realizado en 2009.

Distribución del funcionariado por escalafones

Según el II Censo, el funcionariado de la Universidad de la República se distribuía en 2009 en ocho escalafones formales, correspondiendo por un lado a tres escalafones que incluyen profesionales, técnicos de alto nivel de calificación (profesional, técnico y especializado), un escalafón que integra las tareas administrativas (administrativo), un escalafón para tareas manuales calificadas (oficios), un escalafón para tareas manuales de control y vigilancia poco calificadas (servicios generales), un escalafón para trabajos de dirección y conducción de la institución con altos niveles de responsabilidad y de calificación, y por último, un escalafón para cargos de confianza.

Peso relativo de los escalafones

Para 2009 el escalafón predominante era el administrativo, representando casi el 28 % del total de los escalafones. Asimismo, es uno de los escalafones que más crecimiento ha tenido

desde el primer censo realizado en 2000, siendo que para ese momento representaba el 21,4 % del funcionariado. El escalafón que le sigue es el de servicios generales con un 20 % para el 2009, manteniéndose la misma proporción que en el censo anterior. En tercer lugar se ubica el escalafón de oficios con un 14,6 % para el 2009. El informe referido establece que en términos comparativos del período intercensal, se da, por un lado, el crecimiento del escalafón profesional, del administrativo y del de renovación permanente, y por otro, el decrecimiento de los escalafones técnicos especializados, mientras que el resto de los escalafones mantuvieron la misma proporción sin sufrir mayores cambios.

Distribución de las diferencias de sexo entre escalafones

El informe detenta una mayoría significativa de la presencia femenina en los escalafones de mayor calificación, en tanto la población masculina es mayoritaria en los escalafones de tareas manuales calificadas (oficios) y en los cargos de renovación permanente. Esta distribución no es ajena a la segregación ocupacional de género que caracteriza a Uruguay y la región, donde la presencia femenina en oficios es menor que la masculina. Asimismo, se evidencia una brecha de género en la calificación, siendo que las mujeres son mayoría en los cargos más calificados, en tanto los varones se ubican en los escalafones de menor calificación.

La edad

En el período referido se da un crecimiento de la población más joven, principalmente en el escalafón administrativo. Para el período 2000-2009 se observa un crecimiento de 12 puntos porcentuales de funcionariado menor a 30 años, pasando del 4 % a 16 %. Sin embargo las cifras siguen ubicando el promedio de edad del funcionariado no docente universitario en el entorno de los 45 a 50 años de edad.

4. Apartado metodológico

El propósito del presente trabajo es dar cuenta de la relación entre la *malla de metas y objetivos* establecidos por los sectores de Informática y Competencias Comunicacionales y Escritas (de aquí en adelante, COE) —los aspectos relacionados a la *formación* y a la *evaluación de los aprendizajes*, es decir, dar cuenta de la *metodología* adoptada para instrumentar los objetivos planteados (evaluación de planificaciones, programas, evaluaciones, etc.)— y los saberes adquiridos por los asistentes a los cursos ofrecidos por la UCAP. Es necesario, además, conocer si efectivamente esos saberes son movilizados o no en situaciones de trabajo y cómo estos impactan o no en los procedimientos de trabajo[3].

3 Los objetivos están relacionados con los objetivos del Plan de Capacitación 2012-2013 de la UCAP.

El estudio que se presenta es parte de una fase exploratoria de un abordaje de la realidad de la capacitación en la Udelar más general, por lo que el equipo técnico realizará una primera aproximación a los escenarios de capacitación para, en una próxima fase, avanzar en la aplicación de una metodología cuantitativa (generalizable, representativa, etc.).

Desde un abordaje cualitativo el equipo técnico se propone, en esta primera fase exploratoria, estudiar en términos de Denzin y Lincoln (2005) las cosas en su contexto natural, para dar sentido e interpretar los fenómenos de acuerdo al significado que tienen para las personas, siempre desde el lenguaje natural. En esta fase de la investigación nos basamos en el paradigma comprensivista, de las significaciones que tienen la capacitación y la formación para las personas trabajadoras de la Udelar. Comprender el mundo simbólico y subjetivo (valores, creencias, prácticas, intereses, experiencias) que moviliza a estos actores a asistir a los cursos brindados por la UCAP, a aprender, a formarse, a movilizar o no los saberes adquiridos en la formación, etc.

Objetivos

- Explorar en torno a las competencias adquiridas durante la formación y la adecuación de los mismos con las necesidades del funcionariado no docente de la Udelar.
- Comprender si los conocimientos adquiridos logran ser efectivamente movilizados o no en situaciones de trabajo y cómo estos impactan en los procedimientos.
- Identificar facilitadores y obstaculizadores para la efectiva movilización de las competencias adquiridas en los cursos que ofrece la UCAP.

Enfoque metodológico flexible y circular: la variedad de los datos[4] importa

Las estrategias son múltiples, se recurrirá a técnicas conversacionales y participativas de carácter emergente (entrevistas en profundidad, grupos de discusión). Por lo tanto, a lo largo de la investigación se mantendrá la apertura a cambiar objetivos, incorporar nuevas interrogantes, nuevos actores y técnicas, tantas veces como se considere necesario. «La investigación cualitativa es, en esencia e inevitablemente, multimétodo y plural (Flick, 2004; Rodríguez, Gil y García, 1999). Cada modalidad de investigación sigue su propio perfil, puesto que debe adaptarse al escenario (siempre cambiante) donde se quiera llevar a cabo. Dicho de otro modo, no hay un único modelo de investigación válido, puesto que las investigaciones cualitativas son flexibles para adaptarse al escenario de investigación. La investigación

4 Los autores Paul Atkinson y Amanda Coffey en su libro *Encontrar el sentido a los datos cualitativos* (2003) centran su preocupación en transformar e interpretar los datos cualitativos de manera académica y rigurosa, resaltando la importancia de la diversidad analítica y de estrategias analíticas al servicio de captar las complejidades de los mundos sociales. Por lo que no hay una sola manera de abordar la realidad ni de interpretar los datos, en este caso los datos cualitativos.

cualitativa es, por definición, abierta, y huye de cualquier acción uniformadora que intente imponer un único enfoque» (Denzin y Lincoln, 2005 p 49).

Aplicabilidad e impacto a través de análisis de documental y técnicas conversacionales: las técnicas y sus ventajas

El *grupo de discusión* es una técnica que busca captar la visión que tiene un grupo acerca de ciertos fenómenos o problemáticas. Al equipo investigador le interesa conocer la visión que elabora el grupo y cómo eso se constituye y expresa como una realidad social. «El grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla. En ella, lo que se dice —lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación— se asume como punto crítico en que lo social se reproduce y cambia» (Canales y Peinado, en Scribano, 2008). Teóricamente, un grupo de discusión representa una sociedad «a escala», donde se producen, circulan y reproducen discursos sociales. Por lo tanto, el grupo hará las veces de un laboratorio donde las representaciones sociales macro se expresan en una microsituación integrándose las expresiones individuales y los discursos sociales.

En una primera fase de la investigación se procederá a realizar grupos de discusión, dado que estos configuran una técnica adecuada para la recolección de datos exploratorios. Asimismo, los grupos de discusión son muy utilizados para la evaluación de programas y organizaciones, pues permiten evaluar el éxito, las fortalezas o debilidades de estos, así como también permiten analizar la naturaleza de las razones que entran en juego en el éxito o fracaso de un programa (Hesse-Biber, 2006). Además, la aplicación de grupos de discusión presenta una ventaja económica, dado que permite recoger en una misma instancia información densa y variada de múltiples actores.

Las unidades de análisis serán los discursos y las conversaciones que genere el grupo que, al decir de Ibañez (1986), «comienza y termina con la conversación, lo que constituye el carácter efímero [del grupo]». Es decir, el intercambio que surge de las interacciones entre las intersubjetividades de las personas que lo integran es lo que genera el dato, que por tanto será emergente de la multiplicidad de voces que convergen en las narrativas del grupo (Hesse-Biber, 2006).

Las personas se seleccionarán de acuerdo a la posesión o no de ciertos criterios establecidos por el equipo de investigación de acuerdo a las dimensiones del problema de investigación. Dado que se entiende pertinente conocer acerca de los aprendizajes adquiridos en los cursos brindados por la UCAP, además de las motivaciones y sobre todo la aplicabilidad de dichos conocimientos en situación de trabajo, también entendemos pertinente conocer las razones

por las que un grupo de funcionarios no hace uso de estos cursos, para lo cual realizamos entrevistas en profundidad[5].

Según Canales y Peinado (1988) «… todo grupo individualmente considerado ha de combinar mínimos de heterogeneidad y de homogeneidad…» (Scribano, 2008: 290). Las personas que integren un grupo deben tener un mínimo de aspectos comunes para facilitar la simetría y confianza entre sí y para permitir exponer sus interpretaciones de la realidad. Asimismo, se debe asegurar un mínimo de diversidad que permita la discusión desde distintos puntos de vista, fundamental para que exista un proceso de construcción de las narrativas.

Muestreo teórico (no probabilístico: intencional, por conveniencia, bola de nieve, etc.) y las decisiones en la elección y recogida del material empírico

«Es el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge» (Glasser y Strauss, 1967 en Flick, 2007). En todo proceso de muestreo teórico no se conoce de antemano cuál será el tamaño de la muestra, dado que se entiende que se finalizará la elección de casos cuando se haya alcanzado la saturación teórica. La saturación significa que se ha alcanzado un nivel de datos tal que la inclusión de un nuevo caso no aporta información nueva respecto a las categorías o dimensiones que se están estudiando. A diferencia de otros tipos de muestreos que se basan en criterios metodológicos abstractos, el muestreo teórico se basa en criterios concretos al momento de la selección de los casos o grupos.

Grupos de discusión

Se seleccionará un número entre 6 y 8 casos que hayan participado en al menos dos cursos de los brindados por UCAP, es decir, serán personas que esbocen un mínimo de trayectoria educativa en la formación que ofrece la UCAP.

Se apuntará a una *máxima variación* (Flick, 2007) en la muestra de acuerdo a los cursos realizados (por ejemplo, Calc, Writer y Presentaciones), los escalafones de los participantes (todos priorizando el C, E y F, que son los que mayor representación tienen a nivel de la universidad) y los servicios (área social, salud, artística, tecnológica, interior, etc.).

Dadas las limitaciones en recursos y tiempos, no se descartó proceder también a una selección por *conveniencia* (Flick, 2007), es decir, optar por aquellos casos que son de más fácil acceso.

5 Para este avance no se han procesado aún los datos de este grupo.

Dimensiones y cuestionario (grupo de discusión)

- Conocimientos previos.
- Motivaciones/intereses para tomar el o los cursos (por qué, razones de tipo meritocráticas, motivación intrínseca, reconocimiento, etc.).
- Identificación de conocimientos o competencias adquiridos (cuáles son, posibilidad de identificarlos o no). ¿Recuerdan qué aprendieron? ¿Podrían pensar en un ejemplo?
- Aplicabilidad: ¿Para qué te sirvió? (utilidad/aplicabilidad o no, etc.), ¿en qué situaciones aplicas dichos conocimientos o competencias?, ¿dónde sueles aplicarlos con mayor frecuencia?
- Aplicabilidad o no de esos conocimientos o competencias en: situación de trabajo, ámbito doméstico, otros. Ejemplos.
- Identificación de posibles barreras/obstáculos para aplicar los conocimientos. ¿Qué papel juega la organización/institución al momento de la aplicabilidad de los conocimientos o competencias?, ¿brinda las condiciones/recursos necesarios?, ¿tiene un papel de facilitador u obstaculizador? ¿Qué creen que hacen las organizaciones con los conocimientos que adquirieron? ¿Son reconocidos? ¿Son tenidos en cuenta en actividades futuras, por ejemplo, el rediseño de un procedimiento, la llegada de un software nuevo, etc.? ¿Se les solicita informe del contenido de los cursos a los que asisten o solo la entrega del certificado de asistencia o aprobación? Ejemplos de la vida cotidiana (situaciones de trabajo) que identifiquen.
- Trayectorias: ¿Los cursos son un facilitador/obstaculizador para continuar con otros cursos relacionados con el tema o la situación de trabajo, es decir, para continuar con la trayectoria de los cursos de UCAP? Ejemplos.

5. Resultados

A continuación se presentan algunos de los resultados obtenidos en este primer acercamiento exploratorio sobre cómo percibe el funcionariado que los conocimientos y/o competencias adquiridos a través de los cursos de la UCAP pueden ser efectivamente o no puestos en práctica en sus situaciones laborales. Es un primer abordaje por lo que en futuros trabajos de investigación nos propondremos alcanzar a un mayor número de funcionarios/as, y continuar con el trabajo que nos hemos propuesto como equipo, profundizar en el conocimiento del funcionariado y de las necesidades de formación y capacitación.

5.1 Motivaciones para realizar los cursos

De los discursos de las personas consultadas se observó que entre las principales motivaciones y o intereses por realizar cursos en la UCAP se destacan dos tipos principales. Por un lado una motivación o interés *instrumentalista*, donde la elección estaba centrada en el resultado de realización de los cursos, por ejemplo el obtener un certificado que diera cuenta de los conocimientos o competencias que se trabajaron en el curso tomado. Asimismo existe luego un interés por maximizar resultados, con el certificado obtenido podrá luego presentarlo en concursos o evaluaciones de desempeño, por ejemplo. Este último es un interés típicamente meritocrático, obtener más méritos.

«… por méritos, obvio que me sirven […], sin embargo, no me sirven para que me aumenten el sueldo o subir de grado.» (Varón, 30 años I)

Sin embargo, si bien ésta fue una de las principales razones por las que las personas consultadas dijeron realizar los cursos, se identificó una tensión entre este fin y la posterior posibilidad de llevarlo a la práctica. El grupo alcanzó amplios consensos en la dificultad para presentar los méritos obtenidos en un proceso concursivo o en la evaluación de desempeño. Básicamente esto se da porque los concursos suelen ser muy pocos o no se realizan (p.e la evaluación de desempeño). Asimismo, un aspecto que limita la presentación de méritos es que, de acuerdo al grupo, el puntaje que se le asigna a los conocimientos y competencias adquiridos a través de la UCAP no suelen ser altos respecto a otros. De aquí que los grupos destacaran la necesidad de «revalorizar» los cursos de la UCAP, tema que profundizamos más adelante.

Por otra parte otra de las principales razones por las que los grupos dijeron realizar los cursos de la UCAP estuvieron centrados en lo que llamaos la *búsqueda de soluciones,* a problemas típicamente laborales, por ejemplo, ante problemas de comunicación al interior del servicio, área o sección. Aquí nuevamente el interés estaba centrado en el resultado que pudiera obtenerse luego de realizar el curso, por ejemplo, que mejore la comunicación en una sección. Desde un análisis de competencias podemos decir que el interés del funcionariado está en desarrollar las competencias de tipo sociales, de aquellas relacionadas con colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

> Es un desafío la falta de comunicación en la [sector del servicio X], porque es muy especial, se nos ve diferente, y queremos saber cuál es nuestro problema. Me sorprendió encontrarme con mis pares y el lenguaje que usan en las diferentes formas de comunicación, el mal uso y los canales son pésimos. (Mujer, 45 años CC)

> El uso de documento en forma escrita con mi jefa, que tenemos problemas porque no la vemos nunca, entonces en mi sección nos comunicamos con nuestra jefa en forma escrita. (Mujer, 45 años CC)

Otro de los tipos de interés o motivaciones que encontramos en los grupos fue el realizarlos por un *fin en sí mismo* donde la elección estuvo guiada por sí misma y lo que engloba por sí sola, por ejemplo el disfrute que genera aprender nuevas habilidades, socializar, recrearse, o simplemente reconocerse en otros compañeros/as que comparten realidades comunes pero por las dinámicas laborales se sienten aislados. Este interés encierra elementos que hacen al desarrollo personal y afectivo de las personas que participaron de los grupos y asistieron a los cursos de la UCAP. Todas ellas competencias de acuerdo a Cinterfor (2001) de tipo transversales, en las que se engloban las competencias de relaciones interpersonales, las de comprensión sistémica es decir aquellas vinculadas con la compresión de una organización compleja, por ejemplo.

> Lo realizo porque me gusta y así conozco las realidades de otros servicios o incluso del mismo en el que trabajo y no conocía. Cada lugar es diferente. (Mujer, 45 años CC)

> Ese curso de presentaciones es muy útil para las personas, porque….es lúdico. (Varón, 45 años I)

> Soy nueva, no tengo dos años, al principio entré a los cursos como novedad y de ahí me fui enganchando. Al principio al ver el funcionamiento de trabajar tan lento [en la Udelar respecto al sector privado], y ahí vi cómo era el funcionamiento, y me ayudó a adaptarme y conocer gente. (Mujer, 30 años CC)

En este último discurso es posible identificar aspectos de los cursos que se relacionan con procesos de inducción al trabajo de la Udelar.

De lo aprendido a lo aplicado a la tarea universitaria. Los grupos destacaron que a partir de los conocimientos y habilidades adquiridos en los cursos desarrollaron productos a incorporar en los procedimientos de trabajo cotidianos, por ejemplo: bases de datos para inventarios, tablas y bases adaptados a las necesidades de sus áreas, como por ejemplo, compras o contaduría, entre otros. Lo que se observa a través de los discursos es que se logran efectivamente movilizar competencias de tipo metodológicas, es decir aquellas que requieren reaccionar aplicando procedimientos adecuados a las tareas, a encontrar soluciones y transferir experiencias o conocimientos adquiridos a las situaciones de trabajo.

> Por iniciativa propia relevé todo el instrumental caro del servicio y los incluí en una base de datos, ahí hay facturación y también valorización del bien, porque hay que

> catalogarlos y a qué familia corresponde y hay un registro del responsable que compró el bien […].» (Varón, 45 años I)

> Para Personal hice eso [base de datos] para el control de tarjeta. (Varón, 45 años I)

Asimismo, los cursos cumplen una función de renovación de los conocimientos. En el sentido de la educación para toda la vida, el funcionariado entiende que capacitarse es importante para la función y el cumplimiento de las tareas.

> Ingresé a la universidad en 2007. El curso era casi obligatorio para Vigilancia. Lo hice porque me sentía cómodo y así me agiornaba al estar en contacto con el resto de la Universidad. Era la única oferta que había, sumaba puntos inherentes a la administración. […] Hasta que no lo hacés no te das cuenta cómo te sirven para tu trabajo cotidiano. (Varón, 40 años CC)

Transferir conocimientos a la esfera privada. Más allá del trabajo, más allá de las competencias técnicas. En este sentido muchos de los conocimientos y habilidades adquiridos trascendieron al ámbito laboral para ser trasladados al ámbito privado (familia, personal, etc.). Es interesante destacar cómo los cursos y sus contenidos trascienden la tarea y tienen un alto impacto en las vidas personales del funcionariado de la Udelar.

> En Calc aprendí a sumar los gastos. En mi casa sumo todo y hago una sumativa. Pero no uso más funciones… que para secundaria podría hacer gráficas, pero no llego. (Varón, 55 años I)

> Me sentí orgullosa porque pude ayudar a mi hija [reciente estudiante universitaria] a usar el EVA porque ya lo había usado en los cursos de la UCAP. (Mujer, 57 años CC)

> Totalmente aplicables; me resultan cortas las clases, por lo menos dos clases más, […] siempre te quedás con ganas de más. (Mujer, 40 años CC)

> Sirven para refrescar cosas que en el día a día no le prestás atención, siempre trabajé con público, en la atención telefónica. Las conversaciones en el rostro y el ánimo del otro lado del teléfono. Es fundamental. (Mujer, 45 años CC)

Posibles obstáculos para la aplicación de los conocimientos. En el caso del área Informática, algunas personas que si bien tomaron varios cursos, identifican que han tenido obstáculos para aplicar los conocimientos. En algunos casos manifiestan que ha sido por dificultades cognitivas, en otros porque no lograron transferir y o adaptar los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones de trabajo. En varios de estos últimos casos entendían que por las tareas que desempeñan cotidianamente no se les exige poner en práctica lo aprendido y por desuso,

termina olvidándose, en otros casos la variable generacional ha sido un gran obstáculo, sobre todo al momento de aprender la técnica. El considerarse y por ende asumirse como «viejo/a» para ciertas cosas en algunos casos ha servido para creer que no pueden ser buenos en el uso de una herramienta, por ejemplo informática. También surgen de los discursos la demanda de que los cursos no sólo se agrupen por escalafones o por nivel de avance en la trayectoria de los cursos de la UCAP sino también por edad, de esta manera las personas que se consideran poseedoras de un *handicap* (edad) reciban un trato especial para ellos: clases más personalizadas, ritmos de clase más lentos, más práctica, etc.

En la misma línea hay personas que manifiestaron que los cursos les resultan muy rápidos.

> Calc y Word me parecieron un poco rápidos, muchos usos, pero por ahí te perdés porque no podés asimilar. Tenía compañeras grandes como yo que tenían dificultad. (Varón, 55 años I)

Otras personas, sin embargo, consideraron adecuada la carga horaria, y otras demandaron más horas. Por ejemplo, en el caso de Competencias Comunicacionales, una jornada extra para devolución de los resultados de las pruebas; instancias de puesta en práctica para el caso de los cursos de Informática.

Categorías emergentes

Equidad en el acceso a la formación/ sin cupos por división. Se destacó fuertemente la existencia de una equidad en el acceso a los cursos teniendo en relación a años anteriores donde, desde los discursos del grupo, existía desigualdad en materia de acceso. Las principales razones mencionadas fueron que los cursos estaban restringidos a unas minorías principalmente por tres motivos: el reducido número de cupos ofrecidos por la UCAP u otros cursos; la designación de quién tomaba el curso quedaba a criterio del superior; el acceso a la información de la oferta quedaba muchas veces restringido a las secretarías y no alcanzaba una difusión de mayor alcance.

> Cuando los jefes designaban quién iba, nunca te tocaba. (varón, 45 años I)

«Ventana de Aire Fresco», los cursos una manera de salir de la rutina. Del discurso elaborado por los grupos, en varias ocasiones se retomó un tema que alcanzó consenso en buena parte de los miembros de los grupos, *la rutina*. Los grupos destacaron que buena parte de sus tareas cotidianas a las que se enfrentan, van llevando a una rutina de la que es difícil salir. Puestos de trabajo con una marcada división de tareas limitan el desarrollo personal y desembocan muchas veces en una fuente de desmotivación y sentimientos de estancamiento. En este sentido, los grupos, tanto el de Competencias Comunicacionales como el de Informática, coincidieron en que los cursos que brinda la UCAP son una fuente de motivación

para el aprendizaje, la superación de conocimientos, la socialización y la posibilidad de salir de la rutina del trabajo. Es interesante observar que, en algunos discursos, se evidencia que la rutina no solo se alcanza con la repetición de tareas específicas y concretas, sino que muchas veces «se aprende», «se adquiere» como parte del trabajo. Es decir las prácticas deben ser las mismas, a un ritmo determinado y sin ningún agregado de creatividad o flexibilidad personal.

> El desgaste a diario que uno hace en la oficina constantemente que se transforma en un especie… yo hago el trabajo, rinde, lo que fuera, pero no veo hasta qué punto se puede valorar algo que se *rutiniza* y no tiene ningún condimento de iniciativa, de apertura mental. […] Esto lo que hace es, lo que padecemos muchos de los funcionarios de Udelar, [formar] un circuito cíclico, envolvente y embolante. (varón, 45 años I)

Algunas demandas de los grupos. Se demanda mayor valorización de los cursos, sobre todo a nivel de mandos medios, que comprendan por qué y para qué es importante capacitarse y que valoren los cursos que brinda la UCAP. Este tipo de acciones darían visibilidad a los cursos y mejoraría el reconocimiento de los cursos entre los pares, dado que varias veces surgió de los grupos que se sentían etiquetados por quienes no han tomado cursos en la UCAP como que tomaban cursos sin mucho valor.

> «Categorizarlos» [los cursos] y enfocarlos al crecimiento de la formación y que no se vea como una competencia a la interna entre compañeros, sino que se haga en función de las necesidades por servicio. (Varón, 45 años I)

> El acceso a la información de la oferta, que quedaba muchas veces restringido a las secretarías y no alcanzaba una difusión de mayor alcance. (Varón, 45 años I)

6. Conclusiones

Es posible decir que la oferta educativa de la UCAP es asociada la con la facilidad y/o disponibilidad de acceso a una oferta de formación profesional a través de programas/módulos estructurados que le permiten no sólo formarse para el trabajo, sino también para su vida cotidiana.

Las competencias que adquieren y luego efectivamente son movilizadas ya sea en el entorno laboral como el privado-familiar cubren un amplio espectro, desde aquellas orientadas a lo tecnológico (manejo de la plataforma EVA o planillas de cálculo), hasta las que tienen que ver con las competencias sociales, las relaciones interpersonales, la compresión sistémica, entre otras.

La UCAP como la responsable de la formación del funcionariado no docente de la Udelar, responde a las necesidades de la gestión universitaria, no obstante surgen varias líneas que no

puede dejar de lado para futuros planes de capacitación, entre ellas: la *edad* si bien hay un aumento de los ingresos de personal más joven (menor a 30), esto no deja de lado que aún hoy el promedio de edad del funcionariado es mayor y sobre todo que éste está ubicado en puestos con personal a cargo (mandos medios) que son quienes muchas veces no participan de los cursos, por sobrecarga funcional, por desconocimiento o por el simple motivo de no reconocer sus debilidades cognitivas. En la misma linea de la edad, es posible que el sistema de acreditaciones, acredite en las personas menores a 30 años que poseen ciertos conocimientos, por ejemplo a nivel de informática, con lo que podría evitarse la existencia de grupos heterogéneos (saber, experiencia, edades, etc.). Revalorizar los cursos de la UCAP, para la evaluación de los méritos y para la evaluación de desempeño, esto requeriría acuerdos estratégicos con los niveles de conducción 1 (Jefe/a de sección), 2 (Director/a de departamento) y 3 (Director/a de división), para sensibilizar en el sentido de la capacitación, en los cometidos de la UCAP, así como conocer cuáles son las necesidades de capacitación que ellos identifican. Asimismo, podrían tomarse medidas de difusión de los cursos, a través de lo que ofrecen, pero también de lo realizado, que es mucho y por momentos no se percibe como visible.

Este es un primer abordaje, quedan líneas por trabajar y profundizar en futuros trabajos.

Bibliografía

Arnold, R. (2010) *Desarrollo de competencias sistémico. Una estrategia de desarrollo de capacidades.* INWENT. Alemania

Barreira, A (2003) *Análisis de las competencias profesionales de los orientadores escolares.* Tesis doctoral Santiago de Compostela, Universidad de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio.

Billorou, N., Pacheco, M., Vargas, F. (2011) *Guía para la evaluación de impacto de la formación*. Montevideo: OIT/Cinterfor.

Chiavenato, (1998), *Administración de los recursos humanos*. McGraw-Hill, Colombia

Delors, J. (1996). *La educación a lo largo de la vida. La educación encierra un tesoro*, Santillana. Madrid.

Denzin, N. and, Lincoln Y. (2005) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* Sage, Londres.

Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Barcelona, Ediciones Morata, Madrid, España.

Hesse-Biber, S.N. (2006) *Emergent methods in social research*, eds. Sharlene Nagy Hesse-Biber and Patricia Leavy. Thousand Oaks, CA. Sage

Huberman, S (2004) C*ómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Paidos Tramas Sociales , Buenos Aires.

Ibañez, J. (Coord.) (1986) *Nuevos avances en la investigación social*. Ediciones Proyecto a, España.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos* Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Mertens, L. (1997) *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Cinterfor, Montevideo

Mertens, L. (2002). *Competencia laboral: El aseguramiento del aprendizaje continuo e incluyente en la organización.* CINTERFOR/OIT. Montevideo.

Nonaka, I. y Konno, N. (1998): «The Concept of ba: Building a foundation for knowledge creation», *California Management Review*

Piñón , S. (2011) «Glosario conceptual de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas». Disponible en http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/crefal2011/Investigación/líneas_investigación/alfabetización/documentos_premiliminares/glosarioeda-sandra_piñon.pdf

Rodríguez,G., Gil J. y García E. , (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*, Ediciones Aljibe, Málaga, España

Scribano, A. (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*, Ed. Prometeo, Bs. As, Argentina.

UCAP (2012) *Plan de Formación y Capacitación 2012-2013*, Udelar, Montevideo

UNESCO (2012) *Transformar la educación y formación técnico profesional. Forjar competencias para el trabajo y la vida*. UNESCO, Francia.

Vargas F, F Casanova, L Montanaro (2001) *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. CINTERFOR/OIT, Montevideo.