

Segunda Parte

**LAS COMPETENCIAS Y LA GESTIÓN
DE RECURSOS HUMANOS:
UNA PERSPECTIVA TRANSVERSAL**

Competencias generales, competencias laborales y currículum

**M. Leonor Cariola H.
Ana María Quiroz M.¹**

INTRODUCCIÓN

Sostenemos que el tema de las competencias y su relación con el currículum ha recuperado vigencia, debido primordialmente a situaciones originadas en los cambios tecnológicos y en la organización del trabajo al interior de las empresas. Ello se ha unido a situaciones propiamente educativas que han agudizado la necesidad de objetivar los resultados educacionales y de hacer más visible su relación con los requerimientos culturales que se les hacen a los individuos.

Para desarrollar estas cuestiones, en primer lugar señalaremos cuáles son esos cambios. Posteriormente, analizaremos el concepto de competencias y nos referiremos a la forma en que las competencias se han aplicado al currículum en el sistema escolar.

Si el paso de las calificaciones a las competencias se pudiera identificar con el cambio entre requerimientos específicos y generales, la situación sería más bien evidente y fácil de explicar. Sin embargo, lo que se puede observar es que, aún cuando a las “competencias” se les quiera dar un carácter de condiciones generales para responder a requerimientos de distinto orden, en su forma de determinación y operacionalización no se ha avanzado lo suficiente. Es menester salir definitivamente y sin riesgo de un concretismo específico que aparentemente puede conducir a un comportamiento rutinario y mecanicista, muy diferente a la creatividad y adaptabilidad que consensualmente todos reclaman.

¹ Investigadoras.

² De acuerdo con lo allí planteado, parece importante especificar el papel de la educación. Ella es indispensable en la lucha contra la pobreza, porque provee de herramientas que son decisivas, tanto para mejorar la calidad de vida y lograr la inserción social y económica de los individuos, como para enfrentar los actuales desafíos del desarrollo en economías globalizadas. Sin embargo, la educación por sí sola no es suficiente ya que debemos tener en cuenta la dimensión relativa de la pobreza, los diversos criterios con que la sociedad distribuye los recursos, el prestigio y las oportunidades, y el hecho de que los empleos e ingresos dependen de las economías de los países (Cariola 1995). Por otra parte, al parecer estarían disminuyendo en los países industrializados los beneficios protectores que conlleva la educación. Un estudio reciente del Consejo Canadiense para el Desarrollo Social (CCSD) muestra que en ese país un tercio de la población adulta pobre ha completado el nivel post-secundario (Lochhead, 1995).

En cierto sentido, la situación educativa también ha llevado a la necesidad de justificar el diseño curricular desde el punto de vista de su relevancia y pertinencia. Por una parte, la mayor heterogeneidad del estudiantado hace imprescindible el análisis de la forma y medida en que se está respondiendo a la diversidad de sus intereses. Por otra, hay que responder a las exigencias de “responsabilidad” (*accountability*) que recaen en la escuela. La descentralización que inicialmente se limitó a aspectos administrativos, pero que crecientemente exige la inclusión de aspectos pedagógicos y curriculares, y el mecanismo de diseño curricular, que con distintos niveles de concreción busca responder a las demandas anteriores, justifican asimismo la búsqueda por demostrar y asegurar que los resultados educativos estén de acuerdo con las exigencias de los estudiantes. Se trata de requerimientos no sólo económicos para incorporarse al mercado de trabajo, sino también sociales y personales.

LOS CAMBIOS SOCIALES, ECONÓMICOS Y EDUCATIVOS

Cambios sociales

La creciente complejidad de nuestras sociedades ha aumentado las exigencias que se presentan a los individuos para insertarse en ella. Las referencias en este sentido son múltiples y van desde la necesidad de participación política a nivel nacional y local como una nueva forma de ejercer la ciudadanía (Ibarrola y Gallart, 1994) y para promover el desarrollo científico y tecnológico (Cariola, Gysling y Marín, 1990) hasta los requerimientos para la vida cotidiana (Paiva, s.f.).

Así también la CEPAL (1996) asigna un rol estratégico a la educación media como elemento clave para reducir la pobreza, utilizando como indicador el número de años de educación requeridos para contar con noventa por ciento o más de probabilidad de no caer en ella.²

Cambios económicos

Con pequeñas variaciones, distintos autores identifican y clasifican los cambios económicos relevantes para determinar las necesidades de calificación (Mertens, 1992;1996; Ibarra, 1996; Carrillo, 1994). Una clasificación posible es distinguir, por una parte, los cambios relacionados con la producción, en cuanto utiliza determinada tecnología y los productos tienen determinadas características; por otra, los referidos a los recursos humanos, en cuanto a la forma de organizarlos, al papel que cumplen y a sus características personales. Estos dos tipos de cambio

determinan la necesidad de modificaciones importantes en los sistemas escolares y de capacitación.

Las condiciones actuales de globalización de la economía, han determinado esos cambios económicos, definidos como **nueva competitividad**, la cual antes estaba determinada por el volumen y el precio de la producción, pero hoy requiere simultáneamente calidad y diseño. La nueva forma de competencia ha hecho que los núcleos competitivos reemplacen a la producción en cadena. Así, diversas demandas hacen que los productos sean más intensivos en tecnología, más diferenciados en diseño, y menos perdurables en las especificaciones tecnológicas. Se impone la calidad total y la práctica productiva depurada.

La base tecnológica entre ramas se homogeneiza porque la tecnología se mueve hacia controles programables, informatización de los sistemas, y modelos de participación de los trabajadores. El hecho de que la base tecnológica sea homogénea corresponde a las características sistémicas de la producción (en contraposición a las físicas del producto), y a materias primas avanzadas (chips) (Mertens, 1992).

En los años noventa, lo importante y difícil de satisfacer es el cliente y por eso predomina el **diseño**. Esto representa exigencias en cuanto a mayor calidad, adaptabilidad y flexibilidad en la oferta (economía de variedad); a funcionalidad del producto o servicio; y a reducción de los efectos nocivos sobre el medio ambiente. Todo lo anterior sin descuidar el criterio del bajo precio (Ibarra, 1996; Mertens, 1996 y 1992).

La estrategia de productividad que la mayoría de las empresas sigue hoy en día, está inspirada en la filosofía de la **depuración**, lo que ha significado por una parte la reducción de personal y por otra la asignación de más y diversas tareas a los que se quedan. Al contrario de las predicciones, en la actualidad la mitad de la gente trabaja el doble de tiempo y la otra mitad carece de empleo (Ibarra, 1996). Además, la mano de obra calificada y/o semicalificada reemplaza la mano de obra no calificada y los empresarios están reconociendo que la gestión de recursos humanos se hace vital para el éxito del negocio. En América, durante la década del ochenta, no hubo nuevos empleos en el sector industrial en los principales países, con excepción de Chile (Buitelaar y Mertens, 1993). ¿Se estará frente a un patrón de crecimiento sin creación de empleo formal? (ver OIT, 1995). Otros estudios muestran evidencias de que el mercado laboral evoluciona en dirección hacia puestos de trabajo con baja calificación y salarios igualmente bajos (*Canadian Labour Force Development Board*-CLFDB, 1994).

Estas nuevas estrategias de productividad se apoyan no sólo en la tecnología de procesos y productos, sino también, y muy fuertemente, en la organización del trabajo. Los cambios requieren adaptaciones per-

manentes, una mano de obra calificada y mejor pagada, y una organización que permita reducir costos y perfeccionar la calidad.

La combinación de los objetivos de mejorar la calidad y reducir los costos y precios, ha llevado a que las empresas enfoquen su estrategia de productividad no solamente en el aspecto tecnológico, sino además y con mayor énfasis en la parte organizativa, esto es, en la red de relaciones internas y externas de la empresa, lo cual constituye una ventaja competitiva más difícil de reproducir que otras prácticas. Hay estudios que muestran el papel preponderante que la gestión en recursos humanos tiene en la mejora de la productividad, sobre todo en el modelo de la producción depurada. Sin embargo, en América Latina los recursos humanos no han sido prioridad (Womack y otros, 1990; Mertens, 1996).

La competencia laboral se relaciona con la necesidad que tienen las empresas de encontrar las vías de diferenciación en el mercado global. El desarrollo de la competencia humana es clave para distinguirse como organización. Tanto las características del mercado como las de los productos determinan que el factor humano sea considerado como el elemento central, por ejemplo, en la instrumentación de los programas justo a tiempo (*just-in-time*-JIT) y de mejoras continuas. Ahora es el recurso humano el que debe regular la eficiencia del sistema de producción, controlando la tecnología, aunque la máquina siga siendo el punto de partida de la estrategia de producción. Las tareas se amplían para el trabajador, exigiéndole flexibilidad y adaptabilidad en reemplazo de la repetición de acciones. El hecho es que entre 1989 y 1991, la mayoría de las empresas canadienses requirió trabajadores con una calificación básica que les permitiera aprender continuamente y adaptarse a cambios en la organización (Mertens, 1992; 1996).

El enfoque del grupo encargado de la investigación para políticas de desarrollo de la Comunidad Europea (*Forecasting and Assessment in Science and Technology* -FAST) denominado "Sistemas antropocéntricos de producción" (APS) ejemplifica la revalorización del trabajo humano. Sus investigaciones y las de otros autores demuestran que estos sistemas dependen de la calificación de los trabajadores en el piso de fábrica (*shopfloor*) para controlar la tecnología y la organización del trabajo (Carrillo, 1994:139-140).

Una creciente complejidad de los sistemas de innovación, y por consecuencia de operación en las empresas, exige un comportamiento selectivo y una mayor adaptabilidad personal. Esta mayor adaptabilidad se traduce en el requisito de capacidad de aprender, competencia que debe estar disponible de manera permanente (Luhmann y Schorr, 1993).

De esta manera surgen dos conceptos en relación a las tareas: **ampliación de tareas** con lo cual se suman más fases contiguas de un ciclo fraccionado que tiene por resultado un cúmulo de acciones no homogéneas reunidas en el área de trabajo; y **tareas enriquecidas** por las cuales se entiende la incorporación de actividades de programación y de control junto con el hacer.

En la estrategia de productividad de los años noventa aparece el concepto de **manufactura integrada por computadora y seres humanos (CHIM)**, en contraste con la manufactura integrada por computadora (CIM) de los años ochenta. Además de estar basada en mano de obra calificada, la CHIM se destaca por las siguientes características, entre otras: la contribución significativa del trabajador directo en el planeamiento, control y seguimiento de la producción; progreso técnico con participación de técnicos y operarios; organización de la producción adaptable y flexible; automatización también flexible como base técnica; proceso productivo controlado por el trabajador; y una filosofía basada en “la capacitación de la mano de obra” (Mertens, 1992).

El modelo actual da mucha importancia al conjunto de habilidades, conocimientos, creatividad y responsabilidades que requieren los trabajadores directos en los nuevos puestos de trabajo, junto a determinados valores y a una “cultura colaborativa amplia”. Esta cultura implica la facilidad para colaborar con trabajadores de distintas posiciones jerárquicas, para la co-determinación y participación activa, y para cooperar entre departamentos y profesiones (Carrillo, 1994). Esto se compatibiliza con el modelo organizacional en el que las relaciones laborales se desarrollan en estructuras jerárquicas aplanadas y en medio de redes de confianza y comunicación informales. La participación del trabajador es condición necesaria para concebir y mejorar la calidad del producto y no sólo para producirlo. Así vemos cómo se potencia el factor humano más que la maquinaria y las técnicas de medición.

Los factores de recursos humanos mayormente críticos para la competitividad en las empresas electrónicas, por ejemplo, son los de carácter personal (motivación, gestión calificada, cultura de calidad) más que las características técnicas (*Electronic Business*, 1991).

Aparentemente, la estrategia de productividad descansa sobre la capacitación, la participación, el sistema de remuneración y la ergonomía, todos factores relativos a las relaciones laborales y al bienestar de los trabajadores. Para la participación, los ejes son: información y comunicación; cambios técnicos a partir de los mismos trabajadores; autonomía regulada por la dinámica del grupo; y obligaciones y derechos para compartir valores entendidos y/o negociados. Las actividades de participación deben considerarse como tareas remuneradas para que no se des-

moralicen los trabajadores. Finalmente, si se desea obtener calidad se necesita que sean de calidad las condiciones laborales y la ergonomía, entendiendo por esta la relación del hombre con sus instrumentos y objetos de trabajo. Sin embargo, todas las tareas señaladas (procesamiento de datos, selección de información, decisiones, etcétera) generan una carga de trabajo para la cual aún no existen formas de medición. Lo más difícil de determinar es la carga mental y la causa de que después de un tiempo se manifiesten señales de fatiga (Mertens, 1992).

Como puede verse, en distintos aspectos se han producido cambios que afectan las características del mercado de trabajo, los requerimientos al factor humano, el papel de éste y la organización laboral en general.

Cambios educativos

Sistema educativo de nivel medio

Las exigencias determinadas por las transformaciones analizadas señalan la importancia de mejorar las condiciones de equidad del sistema escolar, dadas las necesidades de desarrollo, además de los retornos individuales y sociales y las consecuencias favorables para las familias del futuro que acarrearía la mayor escolaridad secundaria³ (CEPAL, 1996). Tanto el carácter de la educación media como la composición de sus estudiantes pueden variar en forma muy crítica, evidentemente, entre los países e incluso al interior de un mismo país. Esta situación impone distintos desafíos y finalidades al sistema, lo que ha llevado a caracterizar a la educación media como un nivel que ha perdido su identidad, aludiendo a las dificultades que existen para determinar su finalidad, dado su alumnado heterogéneo (Ibarrola y Gallart, 1994; Cariola, 1996a).

La posición de este nivel dentro de la estructura educativa ha sido por mucho tiempo la de una fase de transición entre la educación básica, reconocida y legitimada como obligatoria, y la educación superior. Esto ya no se justifica porque está dirigido a estudiantes diversos con múltiples destinos. La formación técnica profesional también debe enfrentar nuevos desafíos para responder a las demandas del mercado de trabajo. Por otra parte, las necesidades culturales para la inserción social y ciudadana exigen una prolongación de la educación básica al mismo tiempo que las características del mercado de trabajo recomiendan desarrollar más competencias generales que específicas.

Coincidiendo con la descentralización, en la búsqueda de una mayor relevancia y pertinencia, se ha buscado flexibilizar el currículum

³ Por equidad del sistema educativo, entendemos la efectividad del sistema para desarrollar las capacidades y competencias que todos y cada uno de los estudiantes requieren para desenvolverse en el presente y en el futuro, sin importar su origen socio-económico. Se distingue del igualitarismo porque exige que, a partir de condiciones y situaciones dispares, el sistema obtenga logros o resultados educativos semejantes para igualar las oportunidades (Cariola, 1995; 1996a).

para permitir que el mismo se adapte a distintos niveles del sistema según los requerimientos diversificados.⁴ Esto revela la necesidad de que las escuelas den cuenta de sus resultados y demuestren su efectividad.

Demandas al sector educativo desde el sector productivo

De los cambios económicos y educativos se deduce que la estructura de calificaciones y de ocupaciones involucra tareas de distinto orden: operación manual, mantenimiento y control, comunicación, y procesamiento de datos. Diversos autores coinciden en decir que las ocupaciones requieren no sólo la calificación técnica con las destrezas manuales y/o intelectuales que pueden exigir sus tareas, sino también capacidades para relacionarse con los otros miembros de la organización, para razonar y para evaluar situaciones que van más allá de sus ocupaciones en sentido estricto.

Las tendencias de la transformación se muestran, entre otros factores, en el desplazamiento desde la división del trabajo hacia el trabajo mixto y en equipo; del trabajo de ejecución al trabajo más planificador; del trabajo dirigido por otros, al dirigido por uno mismo; de los ritmos de trabajo estáticos a las transformaciones dinámicas; de la organización, la responsabilidad y el control ajenos a la organización, a la responsabilidad y el control propios. Ante tales exigencias profesionales, ya no basta con la competencia técnica; se precisan además las competencias relacionadas con los métodos, las relaciones sociales y la cooperación. Se ha de perseguir la integración de todas ellas dentro de la competencia de acción profesional (Bunk, 1994).

Las necesidades de una mayor capacitación se manifiestan **hacia afuera y hacia adentro de la empresa**. Hacia afuera para lograr un proceso continuo, integral y de mayor calidad, acorde con las tendencias tecnológicas y los cambios en las estructuras ocupacionales. Hacia adentro porque, al formar parte de distintas estrategias (calidad total, mejoramiento continuo, reingeniería de procesos y sistemas JIT), la capacitación incide en todas las áreas, tales como condiciones de trabajo, contenido, ergonomía, seguridad, sistema de remuneración y clima laboral (Ibarra, 1996).

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la solución de los problemas de empleo en el largo plazo tiene que ver con el desarrollo de tres capacidades básicas de los individuos, las empresas y las sociedades: de innovación para predecir y enfrentar los cambios; de adaptación para adecuarse a las transformaciones tecnológicas y del mercado; y de aprendizaje como proceso continuo y sistemático.

⁴ No obstante, los antecedentes con que se cuenta por ejemplo en Chile respecto a la educación técnica profesional (Corvalán, 1993; Corvalán y Santibáñez, 1987; Cario-la, 1996b) y en mayor medida aún respecto a la educación humanista-científica, demuestran que en los establecimientos hay pocas capacidades para realizar estos ajustes.

Para Mertens (1992), la calificación requerida ha cambiado porque se intensifican las tareas de logística, se reducen las que no agregan valor, se organizan por estación y no por puesto de trabajo o individuo, hay mayor variedad dentro de esas mismas tareas, y además se incrementan a partir del diseño total.

“La integración de las tareas por trabajador, que define el perfil de la calificación, es la suma de los siguientes factores: 1) destrezas y habilidades requeridas para realizar y revisar en principio todas las tareas estandarizadas en las diferentes estaciones de trabajo; y 2) capacidad intelectual para procesar información, tomar decisiones e interactuar con los demás trabajadores.” Según señala el mismo autor, las empresas en Canadá demandan calificaciones académicas, de desarrollo personal y para trabajar en equipo, consideradas como requerimientos básicos en el trabajador (Mertens, 1996).

Los cambios en la economía han producido otras modificaciones en los contenidos del trabajo, porque los individuos deben aportar conocimientos al proceso de producción y participar en el análisis y solución de los problemas. Así, las exigencias de aporte intelectual, creatividad e innovación hacen que la educación y la capacitación se conviertan en elementos centrales. Actualmente las personas que entran al mercado de trabajo deben dar muestra de nuevas capacidades: para analizar y resolver problemas, trabajar en equipo, desempeñar diferentes funciones dentro del proceso productivo (polivalencia), asumir responsabilidades, dominar lenguajes tecnológicos y estar dispuestos a la comunicación e interlocución con otros participantes de la producción (Ibarra, 1996).

De acuerdo con el grupo FAST, para desarrollar estas capacidades que son indispensables en los años noventa, se requieren las siguientes medidas: educación y entrenamiento para una vida de aprendizaje; desarrollo de habilidades para trabajo en equipo; aprender haciéndolo; educación abierta; aprendizaje para aprovechar la cambiante tecnología de los medios; enseñanza amplia de habilidades y conocimientos; e incremento de los vínculos industria/educación (Carrillo, 1994).

En un análisis previo (Cariola, 1995), considerando las exigencias que se presentan a la educación desde las necesidades de inserción social, del mercado de trabajo y para el desarrollo científico y tecnológico, hemos concluido en la importancia de desarrollar habilidades y competencias para aprender, comunicarse y adaptarse al cambio, todo lo cual demanda la adquisición de capacidades de razonamiento más que el dominio de contenidos o de destrezas específicas.

Sobre la base de estos requerimientos, propusimos esquemáticamente los siguientes objetivos:

1. Desarrollar el conocimiento en distintas áreas para: a) adquirir el manejo y habilidades de comunicación oral y escrita en la lengua materna; b) adquirir la capacidad de leer y entender una segunda lengua; c) comprender, identificar y utilizar conceptos científicos, tecnológicos y matemáticos en la vida diaria; d) comprender los procesos históricos y el papel de algunos grupos (mujeres, migrantes, sindicatos, partidos políticos, intelectuales, etcétera); y e) adquirir el dominio de un área del conocimiento.

2. Desarrollar las siguientes capacidades: a) cognitivas para el diseño y desarrollo de proyectos, para la abstracción, síntesis y análisis, para transferir el conocimiento entre contextos, y para reunir, organizar, relacionar, guardar y utilizar información; b) sociales para formar, desarrollar y participar en organizaciones sociales y en grupos de trabajo; y c) para ser creativos, tener autoestima y autocrítica y para tomar decisiones en la vida privada y pública.

3. Desarrollar valores en relación al trabajo, a la integración de la familia y la sociedad, a la responsabilidad personal y a la democracia. Valores que permitan acrecentar la solidaridad y el respeto por los derechos, opiniones e ideologías de los demás.

Creemos que estos objetivos pueden y deben cumplirse con la mayoría de los estudiantes y que, dados los actuales requerimientos, no es posible lograr esto dentro de la educación primaria de seis grados, por la restricción de tiempo y porque los alumnos carecen de la madurez necesaria para ello.

La constante del cambio y la incertidumbre existentes en los nuevos mercados de trabajo requiere habilidades que exigen una formación formal prolongada –nueve o diez años de escolaridad– que brinde al alumno la capacidad de captar el mundo circundante, ordenar sus impresiones, comprender las relaciones entre los hechos que observa y actuar en consecuencia. Resulta evidente que la educación básica tiene un papel esencial en la preparación para el trabajo (Gallart y Jacinto, 1995).

La formación y desarrollo de recursos humanos ha dejado de ser una función exclusiva del Estado. Tanto empresarios como trabajadores se interesan crecientemente por el tema de la formación, que llega a constituir un aspecto fundamental dentro de las negociaciones laborales. Conceptos como estabilidad del puesto de trabajo, mantenimiento de servicios de seguridad social, montos de remuneraciones, que se podrían considerar como conquistas sindicales, pasan a estar ligados a la productividad; y aspectos como la antigüedad y carrera laboral dejan de tener importancia para ser reemplazados por la calificación.

Desde la perspectiva sindical, la identificación y definición de competencias laborales abre la posibilidad de redefinir la función de los tra-

bajadores en planta, tomando en cuenta el conjunto de factores técnicos y organizativos del caso. De esta manera se puede plantear una mayor autonomía externa y contenidos relacionados con resolver problemas no rutinarios que demandan conocimientos y habilidades más allá de operaciones simples. Los sindicalistas cuestionan el poco avance de la apertura y complejidad de las funciones y tareas. Argumentan que la multihabilidad en planta no conduce a una formación portátil que se pueda llevar a otras empresas como era el caso de la tradicional calificación basada en oficios (Parker y Slaughter, 1994).

Así como el trabajador debe participar en la concepción del proceso de producción para detectar necesidades y proponer soluciones, también debe identificar necesidades de formación. Por ejemplo, los programas de ergonomía exigen capacitación para identificar movimientos y operaciones inadecuados, establecer momentos de descanso e identificar tareas físicas y mentales.

Hasta ahora hemos visto que los cambios en el sector productivo – que involucran las características de productividad, organización del trabajo y requerimientos de recursos humanos– determinan modificaciones en las demandas que ese sector hace al educativo. En el punto siguiente veremos una forma de resolver y acercar la interacción entre ambos.

EL CONCEPTO DE COMPETENCIA Y SUS IMPLICANCIAS CURRICULARES

Definición y orígenes

Hyland (1994) hace remontar los orígenes del concepto de **competencias laborales** a los años sesenta, señalando que el modelo de educación y entrenamiento basado en competencias que surgió en los años ochenta estaba dominado por una tendencia “industrial” más que educacional, aunque se haya modificado bastante, especialmente con los desarrollos posteriores.⁵ El autor habla desde Inglaterra y afirma que los orígenes de la educación y entrenamiento basados en competencias, *Competence Based Education and Training* (CBET), están en el movimiento americano de los años sesenta, denominado pedagogía basada en el desempeño (*performance-based teacher education*), el cual coincidió con la preocupación por el “*accountability*” y el control de los certificados profesionales de los profesores. En Inglaterra, esta tendencia tuvo sus fundamentos en los atractivos populistas de la teoría de eficiencia social. Tanto el CBET como el movimiento de los años sesenta tendrían los siguientes elementos en común: la ideología conservadora, una base en la psi-

⁵ Este autor distingue tres corrientes ideológicas que orientaron a la educación: a) los **entrenadores industriales** que se preocupaban de la educación en términos del futuro trabajo adulto y enfatizaban hábitos de regularidad, autodisciplina, obediencia y entrenamiento para el esfuerzo; b) los **antiguos humanistas** que afirmaban que el bienestar espiritual de las personas requería de una educación que iba más allá del entrenamiento para una ocupación específica; y c) los **educadores públicos** quienes afirmaban que los hombres tenían un derecho natural a ser educados y que una buena sociedad dependía de que los gobernantes aceptaran este principio como su deber.

cología conductista, y la decisión de servir a las necesidades específicas de la industria. Este movimiento descartó los argumentos de la educación liberal tradicional y de los llamados “*culturist*” que eran considerados como ajenos al mundo del trabajo. Según Hyland (1994), la teoría de Dewey tendría mucho que ofrecer a los preocupados por mejorar la educación vocacional (*Vocational education and training-VET*) y de articular la división académica/vocacional en el currículum post 16 años de edad.

Otros autores identifican el surgimiento de la competencia laboral con las transformaciones productivas que ocurrieron a partir de la década del ochenta, constituyendo la base de las políticas de formación y capacitación de la mano de obra; lo ubican en aquellos países industrializados con mayores problemas para vincular el sistema educativo con el productivo, lo que se explica por el énfasis que este concepto pone en los resultados y en las acciones. Una característica del concepto de competencia es que enfatiza la habilidad en sus tres expresiones: física o manual, intelectual o mental, social o interpersonal. Esto permite orientar futuras acciones relacionadas con la competencia laboral (Mertens, 1996). En Francia se lo relaciona a la crisis del modelo prescriptivo al inicio de los años ochenta y al aumento de la complejidad del trabajo y de lo imprevisible en el proceso de producción (Zarifian, 1996).

Sin embargo, el concepto puede producir confusión porque sus partidarios lo han elaborado con distintos niveles de amplitud. Así, según Mertens (1996) la competencia laboral pretende ser un enfoque integral de formación que desde su diseño conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general con el mundo de la educación. Otro autor describe competencia como “el resultado del comportamiento; tiene que ver con la actuación del que aprende, actuación que se supone medida y valorada según los resultados de ese comportamiento” (Oteiza, 1991: 29).

Por calificación se entiende el conjunto de conocimientos y capacidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y educación/formación. Es una especie de “activo” con que las personas cuentan y se utiliza para desempeñar determinados puestos (Alex, 1991). Richard Boyatzis propone una definición explícita del concepto de competencia: «Las características de fondo de un individuo que guardan una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto». Competencias así definidas son entonces aquellas características que diferencian un desempeño superior de un desempeño promedio o pobre. Se puede también conceptualizar a la competencia como la “capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto”. Pero si se refiere sólo a algunos

aspectos de este “acervo” de conocimientos y habilidades –aquellos que son necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en diferentes circunstancias– es la “capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado” (Mertens, 1996).

En estos casos, las competencias están referidas a los individuos, pero muchas veces se usa el término cualificaciones –o calificaciones– refiriéndose a las condiciones para cumplir con un puesto de trabajo u ocupación. Según Zarifian (1996: 2), incluso los criterios de responsabilidad y autonomía están ligados al empleo. Además, el concepto cambia su significado entre países, refiriéndose indistintamente a: títulos educativos, categorías laborales, clasificaciones salariales, puesto de trabajo, y a cualquier combinación de los supuestos anteriores (Grootings, 1994).

Los europeos están enfrentados a la necesidad de criterios claros y transparentes para facilitar la movilidad laboral y educacional entre países. Aparentemente el concepto de competencia otorga más facilidades que el de cualificaciones, con su diversidad de referentes, para elaborar los instrumentos que cumplan esa función. Sin embargo, no se sabe exactamente qué quiere decir el concepto o cómo presentar las competencias en un “portfolio”.

Así, en el Reino Unido el debate se liga a la evaluación y se orienta al rendimiento basado en una evaluación con normas detalladas. Está claro que la Comisión Nacional para la Cualificación Vocacional (*National Commission for Vocational Qualifications*-NCVQ) quiere darle a su modelo un carácter de amplitud y flexibilidad, pero en los hechos, con los procedimientos de evaluación basados en el análisis funcional de los roles ocupacionales no hay evidencias de que esto se haya logrado.

En Alemania se incorpora en un contexto en el que la formación profesional pierde carácter especializado y se vincula a definiciones profesionales globales, tratando de mejorar el proceso formativo. En alemán, el concepto de competencia (*Kompetenz*) procede del ámbito de la organización y se refiere a la regulación de las atribuciones de los órganos de la administración y de las empresas, así como a la facultad de decisión conferida a sus respectivos titulares. Con esto se introduce otro elemento de confusión ya que la facultad de decisión conferida y la capacidad de decisión conferida no siempre coinciden. En la vida profesional el cliente acude al profesional que considera competente. Por lo tanto, se ha de distinguir entre la competencia formal, como atribución conferida, y la competencia real, como capacidad adquirida. En el debate sobre la pedagogía de la formación profesional sólo es importante la competencia real (Bunk, 1994).

A principios de la década del setenta, el Consejo de Educación alemán estableció la «competencia» de los alumnos como objetivo global del proceso de aprendizaje, sin indicar qué entendía por tal competencia. Se puede resumir la evolución del concepto de la siguiente manera: posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión («capacidades profesionales»), puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible («cualificación»), y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994).

En el sistema que se está implementando en México, el foco se pone en las normas de desempeño, cuya determinación e integración llevarán a cabo los trabajadores y empresarios. El gobierno se ocupará de asegurar calidad, pertinencia y equidad del sistema. Muy importante es establecer mecanismos que garanticen la aceptación y reconocimiento de las normas a nivel nacional, para lo cual se necesita la participación activa de los sujetos productivos en el diseño, operación e integración del sistema. De la aceptación del mismo depende el rango de transferibilidad. A mayor transferibilidad de una norma más claro es el carácter público de la capacitación porque mayor es el bien para la sociedad. Por esto en México se intentan definir los núcleos básicos de mayor transferibilidad en las distintas ramas económicas y lenguajes tecnológicos (Ibarra, 1996).

A la relatividad de este término, causante de que su definición aparentemente dependa de los distintos países, se suman otras ambigüedades a las cuales se refiere Hyland (1994) con el siguiente listado:

- ‘Competente’ con el significado de ‘aprobado’ *versus* ‘competente’ como sinónimo de ‘suficiente’, ‘adecuado’, ‘apropiado’; es decir, aplicable a una persona que cumple con los requisitos mínimos para algo, o bien a una persona que se destaca por su capacidad.

- Es un término de halago, pero no es unívoco y es diluido.

- Hay diferencias entre *competence/s* y *competency/ies*; el autor usa la primera preferentemente, pero no se han aclarado las diferencias. Zarifian (1996), que originalmente escribe en francés, distingue la acepción en singular de la acepción en plural: “competencia” es la responsabilidad personal del asalariado frente a la situación productiva y el ejercicio sistemático de la reflexión;⁶ “competencias” se refiere a la adquisición de ellas a través del aprendizaje.

- Competencia como capacidad y como disposición. La capacidad es holística, amplia: se evalúa a los individuos según su mayor o menor éxito en realizar sus aspiraciones, de acuerdo con los estándares de la profesión en que estén. El sentido de disposición es más estrecho y atomístico: se rotulan las habilidades o se señalan los episodios de efec-

⁶ Señala que prefiere restringir el concepto, aunque podría incluir aspectos de la comunicación.

tividad causal en relación a estas habilidades. Las capacidades normalmente evalúan personas, y las disposiciones, actividades.

Especificaciones de competencias

En la literatura hemos encontrado diversas especificaciones de **competencia**, que sólo queremos poner en evidencia, porque de alguna manera aportan al estado de confusión:

- **Competencia en el puesto de trabajo (*job*):** competencia de la persona en un rol determinado en una empresa determinada.
- **Competencia ocupacional/profesional:** se acercaría a la idea de cualificación (en el sentido de nivel de calificación) porque implica que la persona tiene un repertorio de destrezas, conocimientos y comprensiones, que puede ocupar en una gama de contextos y organizaciones.

Las diferencias entre competencias en el puesto y ocupacionales se pueden asemejar a los niveles de cualificación. Las primeras son las que corresponden a los obreros calificados para un puesto o trabajo muy específico, mientras los profesionales estarían calificados para dirigir o desarrollar otras funciones con mayor flexibilidad y amplitud. Sin embargo, los procedimientos que son adecuados para evaluar las competencias (operativas) a niveles inferiores resultan completamente inadecuados para los niveles superiores porque en este caso son más complejas y se asocian a capacidades para enfrentar imprevistos.

- **Competencias genéricas:** serían aquellas que aseguran la transferibilidad de destrezas ocupacionales porque se refieren a comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas organizaciones y ramas de actividad productiva (habilidad para analizar, interpretar, organizar, negociar, etcétera).
- **Meta-competencias:** aquellas que operan en otras competencias.
- **Competencias básicas:** comportamientos elementales que deberán mostrar los trabajadores, tales como conocimientos de índole formativa (lectura, redacción, aritmética, etcétera).
- **Competencias de empleabilidad:** las necesarias para obtener un trabajo de calidad. Podrían equivaler a las competencias básicas.
- **Competencias interpersonales, organizacionales o sociales:** las que permiten mantener relaciones humanas y laborales con fluidez, trabajar en equipo y comunicarse en general.
- **Competencias técnicas o específicas:** aquellos comportamientos de índole técnica vinculados a un cierto lenguaje o función productiva.

- **Competencias sistémicas:** aquellas que permiten aproximarse a la realidad en su complejidad de relaciones y no como un conjunto de hechos aislados.

- **Competencias tecnológicas:** las que facultan el conocimiento y uso de tecnologías usuales.

Frente a tanta ambigüedad, Hyland se pregunta: ¿cómo puede un sistema que se precia de estándares precisos y resultados explícitos evadir la explicitación de términos básicos que están en el corazón del proceso?

Procesos para establecer competencias y críticas que se han hecho a estos procesos

Como quiera que se definan las competencias y/o las calificaciones, es necesario determinar cuáles posee un determinado individuo o cuáles se requieren en el ejercicio de un determinado puesto de trabajo u ocupación. Como es de esperar, según la definición del concepto que se utilice, será su forma de operacionalizarlo y medirlo. Para identificar la calificación requerida en un puesto de trabajo se hace un inventario de todas las tareas que comprende una ocupación. Para identificar las competencias se parte de los resultados u objetivos buscados por la organización en su conjunto, los cuales derivan en tareas y estas en los conocimientos, las habilidades y las destrezas requeridos. Mientras la calificación se circunscribe al puesto, la competencia se centra en la persona que puede llegar a ocupar uno o más puestos (Mertens, 1996).

En la literatura aparecen tres enfoques u orientaciones de los procesos con que se determinan las competencias. Pasamos a analizarlos a continuación.

Conductista

El análisis conductista parte de la persona que hace su trabajo bien, de acuerdo con los resultados esperados, y define el puesto en términos de las características de dichas personas. Durante las décadas del setenta y del ochenta se realizaron en Estados Unidos estudios para identificar los atributos de los gerentes exitosos (Mertens, 1996).

Se hacen las siguientes críticas al modelo conductista: a) la definición de competencia es tan amplia que puede cubrir casi cualquier cosa; b) la distinción entre competencias mínimas y efectivas no aparece con claridad; c) los modelos son históricos, es decir relacionados con el éxito en el pasado y no resultan apropiados para organizaciones que operan con cambios rápidos.

El ejemplo más renombrado es el Informe SCANS (*Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*) en Estados Unidos el cual, basado en entrevistas y discusiones con un amplio grupo de informantes claves del mundo empresarial, sindical, de la educación, de la academia y con participación de especialistas en el tema, identificó las principales áreas de habilidades necesarias para obtener un empleo.

Constructivista

Otro proceso para determinar competencias es el constructivista. El principal protagonista de esta corriente es el Dr. Bertrand Schwartz, de Francia. El concepto constructivista alude a que la competencia “aclara las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, pero también entre situaciones de trabajo y situaciones de capacitación» (Mertens, 1996: 65). Es decir, este método rechaza la separación entre construcción de la competencia y de la norma por un lado, y por el otro la implementación de una estrategia de capacitación. Construye la competencia no sólo a partir de la función que nace del mercado, sino que da igual importancia a la persona, sus objetivos y posibilidades. A diferencia de los enfoques conductistas, la preocupación de la metodología constructivista incluye a propósito, en el análisis, a las personas de bajo nivel educativo en las empresas⁷ (Mertens, 1996).

⁷ Entre las razones para incluir personas de bajo nivel educativo en el proceso de determinación de competencias se mencionan: a) insertar a los excluidos a través de la valoración de sus conocimientos, experiencias, etcétera; b) que la capacitación se haga efectiva a través de la participación de los sujetos; c) la definición de la competencia, es decir de lo posible a alcanzar en resultados, debe plantearse en un contexto de colectividad; y d) la elección de las tareas tiene que ser confrontada permanentemente para lograr la coherencia y el avance de la investigación.

Funcionalista

La teoría del análisis funcional tiene su punto de partida en el pensamiento funcionalista de la sociología y fue aplicada como filosofía básica del sistema de competencias laborales en Inglaterra. Desde esta perspectiva, los objetivos y funciones de la empresa no se deben formular desde su organización como sistema cerrado, sino en términos de su relación con el entorno. La empresa sólo puede funcionar en relación con el mercado, la tecnología, las relaciones sociales o institucionales. Las funciones de los trabajadores no sólo se relacionan con el entorno de la empresa, sino también constituyen subsistemas dentro del sistema empresa, donde cada función es el entorno de otra (Mertens, 1996).

El análisis funcional en el sistema de competencias inglés (*National Vocational Qualifications-NVQ*) parte de la identificación de los objetivos principales de la organización y del área de ocupación. El siguiente paso consiste en contestar la pregunta ¿qué es necesario que ocurra para que se logre dicho objetivo? La respuesta identifica la función, es decir la relación entre un problema y una solución. La aproximación sistemática asegura que los objetivos de las actividades no se pierdan de vista (NCVQ, 1991).

La característica del análisis funcional propuesta por NVQ es que describe productos, no procesos: le importan los resultados, no cómo se hacen las cosas (Transcend, 1995). Los elementos de competencias se agrupan en unidades y éstas a su vez conforman un “título” de competencia que se conoce como NVQs. Para finales de 1995 tenían registrados más de 800 NVQs activos y un millón de personas certificadas bajo una NVQ (Mertens, 1996: 60). La crítica de mayor peso a la metodología de análisis funcional detrás de los NVQs es que solamente verifica que se ha logrado una competencia pero no cómo se logró (Hamlin y Stewart, 1992).

Developing a Curriculum (DACUM)

Una metodología que se acerca al enfoque integral de competencias es el DACUM (*Developing a Curriculum*). Originados en Canadá y popularizados en Estados Unidos, especialmente en la Universidad de Ohio, los esquemas DACUM son usados para la elaboración de currícula y programas de capacitación, y para el establecimiento de criterios de evaluación e identificación de necesidades de capacitación (Wills, 1995). La metodología es altamente participativa y se pone en práctica con los trabajadores y supervisores en pequeños grupos donde, en forma conjunta, identifican el desarrollo de las tareas en los puestos, los ordenan y los procesan temporalmente. El resultado es un listado de tareas y actividades para una función en especial, que puede ser utilizado para desarrollar contenidos de capacitación muy ligados a la función (Mertens, 1996). Oteiza (1991) destaca esta metodología como especialmente relevante para producir articulación con el sector productivo, ya que es la empresa la que señala el tipo de capacitación que se necesita y la que selecciona a los técnicos o empleados que servirán para definir las competencias específicas requeridas.

Como caso latinoamericano, aunque de dimensiones reducidas, queremos señalar que en Chile, el CIDE, a través de un proyecto específico, aplicó experimentalmente el modelo «Educación Basada en Competencias» (EBC) en siete liceos técnico-profesionales de tres regiones distintas. La experiencia resultó altamente satisfactoria para los establecimientos involucrados y para los docentes (de asignaturas y de especialidades) que participaron colectivamente en el diseño curricular de estos liceos, utilizando el modelo DACUM (Lluch y Andreani, 1991; 1993; Corvalan, 1993). Sin embargo, habría que destacar que la iniciativa no se pudo sostener por sí sola, una vez que terminó el financiamiento externo. Las excepciones son contadas y se han dado en colegios con características muy especiales en cuanto a recursos, como es el caso del Colegio

Marista Marcelino Champagnat (Proyecto Creación Unidad Educativa TP, Comuna La Pintana, Modalidad EBC, junio 1996, CIDE).

Sin embargo, el modelo DACUM tampoco está exento de críticas. Se dice que es una metodología que parece «ser muy útil para separar las diferentes tareas de un área ocupacional, pero no basta para establecer un vínculo entre ellas ni tampoco para relacionar las tareas y los atributos (conocimiento y actitudes) en que están basadas.» (Gonczi y Athanasou, 1996).

La preocupación de las empresas francesas es desarrollar tres tipos de competencias entre sus operarios: las técnicas, las de gestión y las de organización, que incluyen las comunicativas y las de iniciativa/autonomía. Hay dos formas de asociar los tipos de competencias: determinar y evaluar cada tipo por separado, o integrar las competencias organizacionales con las técnicas y de gestión. Esta última forma presenta la ventaja de mantener la evaluación ceñida a los aspectos profesionales y no prescribe comportamientos (Zarifian, 1996: 9).

La evaluación de la competencia

Como en cualquier tipo de enseñanza, las formas y métodos de evaluar son determinantes para las finalidades de la educación vocacional que prepara para desempeñar determinados roles en la sociedad. Con el fin de analizar y describir este proceso, nos referiremos a dos sistemas diferentes: el británico por su trayectoria más experimentada y el mexicano por ser latinoamericano, aunque la implementación esté recién iniciándose.

El sistema británico

La evaluación (*assessment*) se entiende en el *National Council of Vocational Qualifications* (NCVQ) como el proceso de recoger evidencia y hacer juicios respecto a si los individuos cumplen con los criterios de desempeño de cada elemento que se ha especificado para una competencia. Esta demostración tiene que hacerse en condiciones lo más semejantes posible a las que se dan normalmente. Por este motivo, las dificultades para encontrar lugares de práctica o de trabajo son muy importantes para la evaluación, porque lo que interesa es evaluar las competencias, no los aprendizajes.

Las prácticas de evaluación son variadas. Por ejemplo, su frecuencia puede ir desde ser un hecho regular y periódico entre entrenado y supervisor, hasta ser algo que se realiza “en la medida de las posibilidades”. También varían en el grado de involucramiento del supervisor.

Además hay resistencia de los proveedores, empleadores y supervisores a la idea de que la evaluación sea realizada en el lugar de trabajo por los mismos supervisores o personal pagado.

Aunque los profesores de los *colleges*, tienen visiones positivas en términos de relevancia práctica y flexibilidad de los NVQs, las críticas a la evaluación son corrientes porque los criterios no discriminan y son muy estrechos. Se critica la excesiva especificidad y la falta de base teórica, los costos y peculiaridades de la evaluación, y la falta de confiabilidad. Esto hace dudar de que el sistema pueda producir precisión, eficiencia y nuevos estándares.

El modelo de evaluación de los NVQs se caracteriza por estar directamente relacionado a los elementos de competencia y a la suficiente evidencia. La evaluación es la generación, recolección e interpretación de la evidencia la cual es confrontada con los estándares y usada para hacer un juicio inferido respecto al desempeño competente. Preguntas por la validez y confiabilidad de estos juicios, surgen naturalmente. Siendo así, los estándares fijados por empleadores y cuerpos industriales no serían los únicos determinantes de los resultados de la evaluación.

Las competencias dicen basarse en criterios de referencia en contraposición a normas de referencia. La evaluación con criterios de referencia va más allá del NCVQ. El origen de dichos criterios es behaviorista, se ocupa de la evaluación sumativa de resultados predeterminados.

El modelo NCVQ ha sacrificado la confiabilidad de la evaluación en favor de la validez. Un instrumento es **válido** si mide lo que se supone, y es **confiable**, si mide lo mismo consistentemente. Ambos son condición de la evaluación y la opción no tiene sentido.

Hyland (1994) señala distintos tipos de validez: de contenido, que se refiere a la extensión en que un test mide el contenido de un área; de constructo, que es el grado con que se mide un constructo supuestamente intencionado, como inteligencia o creatividad; concurrente, según la cual el desempeño en un test está relacionado con el desempeño en otro, o con otro criterio válido administrado al mismo tiempo; y predictiva, que hace referencia a la predicción del grado de buena actuación de un individuo en una situación futura.

Los contenidos no interesan a NVQ. Parece más apropiado caracterizar las evaluaciones de NVQ en términos de constructo, ya que la competencia es un constructo y no algo directamente observable. Sin embargo, teniendo en cuenta la confusión del concepto, para alegar validez en la evaluación hay que especificar la construcción teórica con que se opera en el sector ocupacional relevante.

Los cambios y desarrollos experimentados por la evaluación de NCVQ nos muestran las dificultades que se intentaron superar. Los de-

sarrollos iniciales se preocuparon de la inadecuación patente del marco para asumir las complejidades de las destrezas y conocimientos requeridas para trabajar, más allá de los niveles básicos de competencia. El NVQ fue originalmente diseñado para ser usado sólo en la educación y entrenamiento vocacional, lo que explica sus restricciones en las relaciones cognitivas.

Las primeras limitaciones se notaron en capacidad predictiva. Para lidiar con esto se establecieron afirmaciones que describen rangos de desempeño de acuerdo con estándares fijados. Se reconoció que el desempeño efectivo en distintos contextos podía depender de que el individuo tuviera ciertos conocimientos y comprensiones relevantes, que son definidos como aquellos directamente relacionados al desempeño esperado. Se recomendó una evaluación recontextualizada en que las mediciones de primer orden (las que miran desempeño) fueran sustituidas por las de segundo orden que examinan el conocimiento y comprensión que están detrás del desempeño. En la medida que el marco de las NVQs se expande, su comprensión se dificulta por la incorporación de nuevas variables y conceptos: unidades y elementos de la competencia, rango de afirmaciones, criterios de desempeño, requerimientos de conocimiento subyacente. El discurso de los estándares ha sido descrito como “esotérico” y no sorprende que profesores y empleadores lo encuentren difícil.

Como muestra de estas complejidades, podemos señalar que se definieron dos grandes familias de habilidades: **habilidades fundamentales**, necesarias en todos los trabajos como mínimo, y **competencias**, que son aquellas habilidades que hacen que el trabajador se distinga por haber alcanzado un perfil de excelencia (Mertens, 1996).

Sistema mexicano

Los resultados de la implantación de esta reforma están aún por verse, pero parece interesante señalar la importancia que se asigna a la acreditación certificada de competencias adquiridas, sin importar dónde ni cómo se produjo el aprendizaje; como ya se dijo, la evaluación es el foco de este sistema. Se está tratando de uniformar la oferta de calificación y mejorar la información para que no se den varias carreras distintas con el mismo nombre, o carreras iguales con distinto nombre. A través de un sistema de certificación, que acredite el tipo de competencias laborales que dominan los individuos después de evaluarlos, se proporcionará amplia información sobre “lo que los individuos conocen y saben hacer, así como sobre el rango de transferibilidad de ese saber (conocimientos) y de ese saber hacer (habilidades y destrezas) a otros cam-

pos de la actividad laboral”. De esta manera se pretende que la evaluación se convierta en un sistema de información para el individuo (las competencias que debe adquirir) y para el mercado de trabajo.

Este sistema de certificación, que se ocupará especialmente de los que no tienen recursos para aumentar las oportunidades de empleo e ingresos, deberá cumplir ciertos requisitos: ser de carácter voluntario; implementarse con la participación de órganos particulares independientes y especializados que garanticen credibilidad; tener validez universal y formato único; y ser imparcial y accesible para no crear barreras artificiales en el mercado de trabajo (Ibarra, 1996).

Para evaluar las competencias de los individuos, se los confrontará con las normas de competencia. La norma de competencia es una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo, y describe las habilidades, destrezas, conocimientos y operaciones que un individuo debe ser capaz de desempeñar y aplicar en distintas situaciones de trabajo. No incluye sólo actividades repetitivas y rutinarias, sino también la capacidad para identificar, analizar y resolver problemas imprevistos de la producción, tecnología y mercados, y ejecutar distintas funciones dentro de los procesos productivos. Una norma de competencia está asociada con: comportamientos y conocimientos; atributos generales que facilitan el desempeño eficiente del individuo; y atributos específicos que permiten el manejo de distintas situaciones y contingencias (Ibarra, 1996).

Otras críticas que se encuentran en la literatura⁸

Hyland (1994) concluye que las NVQs no son capaces de enaltecer la educación y entrenamiento vocacional (VET), de elevar las destrezas de la fuerza de trabajo, ni de realizar la “sociedad que aprende”. La postura del autor es de compromiso con: el aprendizaje activo y experimental, la teoría de Dewey sobre la vocacionalización; un currículum general amplio para las edades entre 14 y 19 años, y común, que incluye un núcleo racionalmente defendible orientado al trabajo; y un modelo de oferta educativa democráticamente orientado hacia la comunidad (Hyland, 1994).

Según el mismo autor, la pretensión de establecer equivalencias entre los cinco niveles de NVQ, de las *General National Vocation Qualification* (GNVQ) y de la educación general, no se ha comprobado. Tampoco se han logrado solucionar, como se esperaba, los siguientes problemas: las bajas tasas de escolarización post 16 años de edad; el estado insatisfactorio de los VET; y el fracaso histórico para integrar lo académico y lo práctico, lo general y lo vocacional.

⁸ Para un comentario sobre las críticas que se han hecho al modelo, se puede consultar a Oteiza (1991).

Hyland (1994) también argumenta que los empleadores son indiferentes a las NVQs. Hay equívocos en el concepto de aprendizaje basado en el trabajo. Se puede referir tanto a talleres donde los estudiantes acceden a recursos de aprendizaje, como a la integración entre distintos lugares en que se posibilite un aprendizaje relacionado con la ocupación. Excepto en el caso de los estudiantes con un trabajo a tiempo parcial, para los *colleges* es cada vez más difícil encontrar lugares de empleo y empleadores dispuestos a cooperar. Se trata más bien de aprendizajes relacionados con el trabajo, que de aprendizajes basados en él.

Además Hyland señala que no hay pruebas de las relaciones entre las NVQs y el cambio tecnológico de alto nivel ni con el aumento de las destrezas requeridas por la Confederación de Industrias Británicas. En la opinión del autor, las NVQs son definidas en forma tan estrecha que no satisfarán a la industria en el largo plazo. Esto explica por qué hay un mayor número de calificaciones en los niveles más bajos, lo que concuerda con la facilidad de acceso. Tampoco se ha comprobado que se haya logrado tanta más coherencia, estandarización y uniformidad como para hablar de un sistema nacional. Hay diferentes grupos que brindan acreditación (*awarding bodies*) (Hyland, 1994).

El esfuerzo por incorporar destrezas genéricas, conocimientos y comprensión en el concepto de competencia, demuestra una aceptación tácita de lo inadecuados que son los esquemas iniciales basados en competencias; el autor opina que estos esquemas están enfocados demasiado estrechamente como para determinar lo que se requiere en una oferta vocacional de calidad. Así también, la discusión respecto a destrezas nucleares, competencias genéricas, competencias generales, destrezas de procesos y resultados de aprendizajes comunes, demuestran que la dificultad clave en esta área es determinar qué es lo que la gente quiere y recomienda para la práctica (Hyland, 1994).

NVQ lleva a un currículo reducido, a un estrechamiento del foco y a la negación de consideraciones teóricas importantes. Un sistema preocupado por acreditar resultados no puede proveer los fundamentos para el progreso de la práctica profesional. Las competencias cambiarán; lo que se requiere es aprender a aprender (Hyland, 1994: 99).

ALGUNAS REFLEXIONES CRÍTICAS SOBRE LA FORMA PARA AVANZAR

Mirado el tema con una perspectiva histórica, las competencias laborales, la educación o el currículo basado en competencias –o como quiera denominarse al esfuerzo de la educación por aumentar su relevancia para el mundo productivo– han constituido un intento serio de

superar problemas que vienen desde los orígenes del sistema educativo: el dualismo manual-intelectual, la desvinculación del sistema educacional del productivo, y la disyuntiva entre conocimientos generales y especializados. Estimamos que este esfuerzo constituye un mérito en sí mismo por la importancia de los problemas y por la tenacidad requerida para enfrentar el desafío aunque no haya sido posible superarlo. Por tanto, los comentarios a continuación, más que como una crítica negativa, deben considerarse como un impulso a ese empeño por lograr una solución radical.

Las principales críticas al sistema en todos los países se refieren a que no se han solucionado los problemas arriba señalados. Creemos que esto obedece a dos situaciones de muy distinto carácter: la forma en que se concibe la educación que es en sí misma dualista, y la manera y los enfoques con que se ha abordado la implementación del sistema.

Dado el carácter y extensión de este trabajo no nos podremos extender en el concepto de educación que, consciente o inconscientemente, opera en nosotros. Baste con señalar que incluso cuando algunos autores están criticando a la educación basada en competencias por ser dualista, justifican su afirmación en el hecho de que ella no considera los «conocimientos en que se apoyan las competencias laborales».

En relación a la implementación del sistema de competencias, creemos que las críticas hechas en la literatura examinada son bastante exhaustivas. Sin embargo, queremos destacar tres aspectos que nos parecen decisivos:

1. No se considera el sistema en su conjunto y la necesidad de articular sus distintas etapas. Un sistema como el analizado parte de la determinación de las necesidades o de los objetivos educativos que se pretenden cumplir; posteriormente se requiere un diseño curricular, la implementación del currículum, la evaluación y la certificación. Todas estas fases son comunes a cualquier tipo de enseñanza y tienen que satisfacer ciertas condiciones, independientemente de estar en un sistema basado en competencias. Cualquier falla en este sentido afectará al mismo sistema, aunque no sea de su responsabilidad, y esto debería tenerse en cuenta al evaluarlo. Además, es importante que estas fases se apoyen entre sí para lograr los objetivos últimos del programa. La dificultad del diseño e implementación del sistema es común a muchas otras medidas de política. Los esfuerzos para superarla tienden a aumentar la participación de los distintos actores, muy especialmente de los beneficiarios, quienes con mayor facilidad pueden proporcionar una visión global de la situación y de sus falencias.

2. Todos los cambios indican la importancia de desarrollar competencias generales, pero su determinación se hace inductivamente par-

tiendo de las específicas. Curiosamente, entre las justificaciones y ventajas del sistema, se señala que permite adecuarse a las necesidades cambiantes del mundo productivo y que en la actualidad lo que se requiere son capacidades de carácter general. Los métodos para establecer los requerimientos tienen como punto de partida el análisis de los puestos de trabajo específicos, con lo que se justifica la crítica de estrechez reduccionista de las calificaciones. En la medida en que se preste atención al hecho de que lo que surge de los análisis particulares tiene un creciente núcleo común de competencias generales, será posible describir las calificaciones con mayor amplitud y, por tanto, hacerlas más transferibles.

3. El sistema descansa en la colaboración de las empresas, pero dicha colaboración es limitada. Las reticencias del sector empresarial frente a la capacitación, especialmente en América Latina, son por demás conocidas y parecen no ser exclusivas de nuestros países. Lo anterior indicaría la necesidad de establecer un diálogo escuela/empresa y de trabajar en una cultura empresarial orientada a la educación. En este diálogo entre lo productivo y lo educativo se necesita desarrollar una relación de aprendizaje recíproco donde los cambios tendrán que venir tanto de la empresa como de la escuela.

Con respecto a la globalización de la economía empiezan a aparecer deficiencias las cuales indican que dicha tendencia trae consigo una globalización de la pobreza. Según el Informe de Desarrollo Humano del PNUD, 1994, se da un progreso humano sin precedentes y una inefable miseria humana; la humanidad avanza en algunos frentes y retrocede en varios otros; hay, junto a una globalización de la prosperidad, una deprimente globalización de la pobreza. La distribución injusta de la riqueza va en aumento. La concentración del ingreso global del 20 por ciento más rico ha aumentado del 70 por ciento en 1960 al 83 por ciento en 1991. El 20 por ciento más pobre sobrevive con un 1,4 por ciento del ingreso mundial. Frente a esta realidad, ¿cómo puede la educación contribuir al desarrollo de una conciencia crítica?

Otra de las deficiencias de la globalización estrechamente ligada al tema de las competencias es el avance del desempleo. El modelo económico que se impone en América Latina es un crecimiento sin empleo. El Informe de la Comisión Delors abre caminos sobre cómo la educación debe no sólo educar para el trabajo sino también educar para el ocio. ¿Qué rol jugarían las competencias en esta preparación para el ocio?

Finalmente, quisiéramos destacar la importancia de los desarrollos en distintos sistemas de enseñanza como una forma de avanzar en las respuestas a las necesidades de los distintos estilos cognitivos. Aparentemente, los sectores más desfavorecidos tienen un estilo que se poten-

cia si se parte de aprendizajes concretos. Pero si realmente se quiere promover la equidad, será imprescindible superar la crítica de especificidad, estrechez de foco y concretismo, para llegar a desarrollar las capacidades de aprendizaje, razonamiento, creatividad y adaptabilidad que hoy se requieren.

Bibliografía

- ALEX, L. (1991) "Descripción y registro de las cualificaciones», *Revista Europea Formación Profesional*, número 2. Bruselas: CEDEFOP.
- ANDREANI, R. y E. Lluch (1991) *Educación basada en competencias. Una visión general*. Santiago: CIDE, 30p.
- BUITELAAR, R. y L. Mertens (1993) "El desafío de la competitividad industrial", *Revista de la CEPAL*. Santiago, diciembre.
- BUNK, G. P. (1994) «La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de los profesionales de la RFA», *Revista Europea Formación Profesional*, número 1. Berlín: CEDEFOP.
- CARIOLA H., M. L, J. Gysling y C. Marín (1990) *Educación en América Latina. Discusión en torno al «Informe de Desarrollo Humano 1990»*. Santiago: CIDE, 129 p.
- CARIOLA H., M. L. (1992) *Los dilemas de la reestructuración de la educación media*. Santiago: CPU (documento de trabajo), noviembre. (También en: S. Rittershausen y J. Scharager (eds), *Análisis y proyecciones en torno a la educación media y el trabajo*. Santiago: CPU, pp. 67-92).
- CARIOLA H., M. L. (1995) *Enseñanza media y educación general para el trabajo*. Documento presentado en el Seminario "Educación para el mundo del trabajo y lucha contra la pobreza", organizado por el *International Institute for Educational Planning* y la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP, en Buenos Aires, 21 y 25 de noviembre.
- CARIOLA H., M. L. (1996a) *La educación secundaria en América Latina y el Caribe: su evolución y desafíos*. Documento preparado para servir de base al Seminario sobre Educación Secundaria, organizado por UNESCO-OREALC para REPLAD, realizado en la CEPAL los días 12 y 13 de noviembre.
- CARIOLA H., M. L. (1996b) *Flexibilidad curricular en la enseñanza media*. Informe final proyecto Beca CAI de CONICYT. Santiago: CIDE, abril.
- CARRILLO V., Jorge (1994) Flexibilidad y calificación en la nueva encrucijada industrial. In: Leda Gitahy (org.) *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina*. Campinas: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP, CINTERFOR-OIT, IG-UNICAMP y UNESCO-OREALC (Lecturas de Educación y Trabajo, 3).
- CEPAL (1996) *Rol estratégico de la educación media para el bienestar y la equidad*. División de Desarrollo Social de la Cepal. Documento presentado en la Conferencia Regional de Ministros de Educación, Kingston, Jamaica, 13-17 de mayo.

- CLFDB - Canadian Labour Force Development Board (1994) *Putting the pieces together: Toward a coherent transition system for Canada's labor force*. Ottawa.
- CORVALÁN, O. (1993) *Una propuesta curricular: la enseñanza basada en competencias*. Santiago: CIDE (Estudio, 3).
- CORVALÁN, O. y E. Santibáñez (1987) *Transformaciones de la educación técnico profesional. Balance y perspectivas*. Santiago: CIDE (Documento de trabajo, 24).
- ELECTRONIC BUSINESS (1991) The CEO agenda. In: *Electronic Business*. Denver: The Cahners Publishing Co., 18 marzo y 7 octubre.
- GALLART, M. A. y C. Jacinto (1995) "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo", *Boletín Educación y Trabajo*, 6(2). Buenos Aires: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP, diciembre.
- GITAHY, Leda (org.) (1994) *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina*. Campinas: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP, CINTERFOR-OIT, IG-UNICAMP y UNESCO-OREALC (Lecturas de Educación y Trabajo, 3).
- GLOVER, Linda (ed.) (1995) *General National Vocational Qualifications (GNVQs) into practice. How was it for you?*. London: Cassell.
- GONCZI, A. y J. Athanasou (1996) Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. In: Antonio Argüelles, *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- GROOTINGS, P. (1994) "De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?", *Revista Europea Formación Profesional*, 1. Berlín: CEDEFOP.
- HAMLIN, B. y J. Stewart (1992) "Competence-based qualifications: the case for established methodologies", *Journal of European Industrial Training*, 10. CB University Press.
- HYLAND, Terry (1994) *Competence, education and NVQs dissenting perspectives*. London: Cassell, Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire.
- IBARRAALMADA, Agustín E. (1996) El Sistema Normalizado de Competencia Laboral. In: Antonio Argüelles (comp), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: SEP, CNCCL, CONALEP, Limusa Noriega Editores.
- IBARROLA, M. de y M. A. Gallart (eds.) (1994) *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Santiago, Buenos Aires, México: UNESCO-OREALC y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP (Lecturas de Educación y Trabajo, 2).
- LAU-WALKER, Tony (1995) Further Education and GNVQ. In: Linda Glover (ed.), *General National Vocational Qualifications (GNVQs) into practice. How was it for you?* London: Cassell, chapter 2.
- LLUCH, E. y R. Andreani (1993) *¿Qué es la educación vocacional basada en competencias?*. Santiago: CIDE, 63p.
- LOCHHEAD, C. (1995) "Educated but Poor", *Insight*, An Information series, Canadian Council on Social Development, N° 2, June.
- LUHMANN, N. y K. E. Schorr (1993) "Cambios en la gestión y actitud empresarial en América Latina. Un marco de análisis", *Economía y Trabajo*. Santiago: PET.

- MERTENS, L. (1992) "El desafío de las relaciones laborales en la nueva competitividad", *Crítica & Comunicación*, 8, OIT, Lima, marzo.
- MERTENS, Leonard (1996) *Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos*. Documento de referencia presentado en el seminario internacional «Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas», Guanajuato, México, mayo.
- NCVQ (1991) *Guide to National Vocational Qualifications*. Londres.
- OIT (1995) *Panorama laboral*. Lima.
- OTEIZA, Fidel (1991) *Una alternativa curricular para la educación técnico profesional*. Santiago: CIDE, Programa de Educación y Trabajo.
- PAIVA, Vanilda (s.f.). *A competência para a modernidade e o ensino médio*. Mimeo.
- PARKER, M. y J. Slaughter (1994) *Working smart*. Detroit: Labor Notes.
- TRANSCEND (1995) Desarrollo e implementación de estándares de competencia: seminario introductorio con el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. México: Transcend Technology LTD.
- WILLS, J. (1995) *Overview of education and industry skill. Standards systems in the United States and other countries*. Washington: US Department of Education.
- WOMACK, P., T. Jones y D. Roos (1990) *Machine that changed the world*. New York: Macmillan.
- WREN, Peter (1995) An Introduction to GNVQs. In: Linda Glover (ed.), *General National Vocational Qualifications (GNVQs) into practice. How was it for you?*. London: Cassell, chapter 1.
- ZARIFIAN, P. (1996) *A gestão da e pela competência*. Documento presentado al Seminario Internacional "Educación profesional, trabajo y competencias. Río de Janeiro: CIET, 28 y 29 de noviembre.

