

OUTROS TEMAS

FORMACIÓN TÉCNICA Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD: ENFOQUE DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS

SEBASTIÁN DONOSO D.
OSCAR CORVALÁN V.

RESUMO

Se exponen los resultados de un estudio que analiza el aporte de la formación por competencias en el marco de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación y su relación con los fenómenos sociales y económicos vigentes, atendiendo al escenario latinoamericano. Las crisis económicas mundiales presagian un agravamiento de la inestabilidad del trabajo en la región, y para contribuir a la gobernanza de los sistemas políticos se precisa de un pacto social sustentado en una educación de calidad con mayores oportunidades laborales. Ello demanda dispositivos institucionales y financieros que den soporte a la educación técnica y profesional por competencias. El texto enuncia diez proposiciones para resolver nudos estratégicos de la formación técnica y profesional de nivel secundario y superior.

Una versión inicial de este trabajo correspondió a la conferencia dictada en el *Congreso internacional de formación técnico profesional* "Competencias y capacidades en la formación técnico profesional en el Perú y en el mundo", Lima, 10-11 de marzo de 2011, Ministerio de Educación de Perú.

COMPETÊNCIA • ENSEÑANZA TÉCNICA • CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

TECHNICAL TRAINING AND QUALITY ASSURANCE: FOCUS ON COMPETENCE-BASED EDUCATION

SEBASTIÁN DONOSO D.
OSCAR CORVALÁN V.

ABSTRACT

The paper presents the results of a study analyzing the contribution of skills-development within the framework of quality assurance in education and its relations with current social and economical phenomena in the Latin American scenario. World economic crises presage a worsening of job instability in the region, and, in order to contribute to governance in political systems, there must be a social pact sustained by quality education with greater job opportunities. This will require institutional and financial mechanisms to support skills-based technical and professional education. The text lists ten proposals to solve strategic bottlenecks in secondary and higher professional and technical education.

SE ANALIZAN LAS PRINCIPALES TENDENCIAS y avances a nivel global respecto del aseguramiento de la calidad de los procesos de formación llevados a cabo por los centros de educación superior tecnológica y técnico productiva, mediante la aplicación del enfoque por competencias y capacidades¹. En segunda instancia, se identifican los puntos críticos para su diseño e implementación y los principales aspectos pendientes según la perspectiva analítica que se asuma, exponiendo los elementos centrales de las buenas prácticas que han buscado revertir las dificultades de empleabilidad de los egresados, tanto para el corto como el mediano plazo.

En lo institucional/sistémico, el análisis se centra en la formación de técnicos de nivel medio, de nivel superior y universitario, en cuanto responden al cambio de paradigma educativo que significa el diseño e implementación del currículo por competencias.

La temática considerada es de significación para las sociedades latinoamericanas, no sólo porque los desafíos del aseguramiento de la calidad en la formación técnico profesional son una materia político/técnica vinculada de manera directa con las estrategias de desarrollo de mediano y largo plazo de nuestras naciones, sino que además constituyen un factor clave en las políticas de cohesión social y de construcción de un pacto social sustentable a través de la educación. Iniciativas que cobran esfuerzos importantes a los gobiernos de la región, alimentan expectativas de los actores sociales que no siempre se satisfacen en los estándares requeridos.

También está en juego la gobernanza de nuestras sociedades. Los países latinoamericanos han realizado una fuerte apuesta por la

¹ Los autores agradecen a Claudio Oyarzún Ch., Editor Técnico de *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias -REDEC.*

educación como instrumento de desarrollo equitativo para la población. Esta postura requiere resultados que confirmen su certeza como “hipótesis posible para la mayoría de los ciudadanos”; en la medida que la educación no entrega los resultados requeridos, se debilita y contribuye a la construcción de opciones sociales excluyentes, poniendo en riesgo el pacto social que nos asiste y que sustenta, precisamente, las bondades de la educación como instrumentos de corrección de la desigualdad social y promotora del desarrollo².

La realidad política, social y económica global ofrece situaciones en las que se evidencian las consecuencias de un modelo de convivencia social cada vez menos regulado y más desprotegido, por ende, incrementalmente más complejo para operar desde la perspectiva de las personas. En este escenario la educación alcanza luces y sombras, según el crisol que se considere, pese a lo cual sus aportes son constantemente evaluados por las expectativas que son forjadas respecto de sus logros. Este aspecto demanda respuestas precisas, renovadas y pertinentes a los sistemas educativos, en especial a los que atienden a la población más vulnerable, que son ligados a la enseñanza técnico profesional³. La articulación de la educación con el mundo laboral no ha sido un aspecto fácil, por el contrario, hay muchos ejemplos de la exclusión del mundo laboral por la escuela y la segregación de aquellos que buscaban armonizar ambas concepciones. No obstante, el interés por contar con una población calificada para incorporarse al trabajo con conocimientos técnicos y capacidades para renovarse de forma permanente se manifiesta a escala mundial, y de ello también somos parte las sociedades latinoamericanas. Para contribuir a su materialización se requiere un horizonte de desarrollo de largo plazo, algo complejo de obtener en poblaciones vulnerables cuyas expectativas suelen ser de corto plazo y en países emergentes que han mostrado fragilidad institucional y alta dependencia con el acontecer mundial, debilitando sus planes de largo alcance.

Esta condición fortalece la necesidad de disponer de políticas educacionales consensuadas o de Estado que orienten la toma de decisiones y prioricen las acciones, y que sinérgicamente se relacionen con los factores claves del desarrollo. De la integración de las políticas educacionales en el horizonte de desarrollo mesolocal depende no sólo la calidad de la educación sino una gran parte del futuro de las nuevas generaciones. En tal sentido, una visión de largo plazo, pero con respuestas próximas, fortalece la necesidad de plantear desafíos en términos mucho más amplios y complejos, que consideren justamente el aseguramiento de la calidad de los procesos formativos, a saber: la inserción social y laboral de los jóvenes de hoy que tendrán no menos de cinco décadas de actividad laboral, la contribución de la educación al desarrollo productivo, dado el alto nivel de incertidumbre existente,

2

Se entiende por gobernanza la capacidad de Gobierno y de liderazgo estatal para proveer a la sociedad de una dirección coherente hacia el pleno desarrollo (WHITTINGHAM, 2002).

3

El estigma social heredado es que los oficios o trabajos prácticos, aquellos que involucran artes manuales (se excluye Medicina) son para las “clase sociales menores”, y así se ha comprendido hasta hoy.

y sin lugar a dudas la génesis de círculo virtuoso entre trabajo digno, saber científico-tecnológico y los procesos de formación.

El reto de disponer de sistemas instalados de aseguramiento de la calidad es clave por la necesidad de distinguir “la calidad de la oferta educativa”, dada la asimetría de información que conlleva implícitamente el sistema educativo ante sus beneficiarios. Adicionando el componente indivisible “aprendizaje/tiempo” que implica todo proceso formativo y que considera que la variable tiempo no tiene un valor equivalente (sustituible) por otra en este proceso, demandando a la sociedad –en atención de la asimetría– un aval que garantice la calidad del proceso formativo. Ese es el origen funcional de los procesos de acreditación y en este marco la formación por competencias y capacidades tiene grandes desafíos que asumir.

LA BRECHA ENTRE NECESIDADES, DEMANDAS Y FORMACIÓN PROFESIONAL

LA DINÁMICA DE LOS CAMBIOS EDUCATIVOS

Contrario a lo esperado, los sistemas educacionales suelen ir retrasados respecto de algunas de las principales demandas y necesidades sociales y económicas de la sociedad. Esta brecha tiene su origen en diversas variables, siendo determinante que la orientación curricular se estructura en propuestas que exceden los considerandos de corto plazo, y se instalan en orientaciones más integrales con fines mediatos, y en muchas oportunidades, con enunciados que reducen su contraste. Sin embargo, al revisar las dinámicas de cambio de los sistemas educativos en el continente, se apreciarán dos constantes: i. cuando la brecha llega a situaciones críticas detona los cambios y ii. que las propuestas de reforma del sistema educativo en sus distintos niveles consideran –bajo diversos formatos– la actualización de las capacidades de la población para el desempeño e inserción laboral. Esta situación determina un conjunto de demandas que se generan sobre los sistemas de formación desde el desarrollo económico y productivo.

Es ampliamente aceptado que la sociedad del conocimiento implica saberes diferentes, que la dinámica de los cambios es muy elevada, que las interacciones procesos/productos/actores son claves debido a la alta relación de los factores, que el mercado como mecanismo distributivo incrementa su poder y que lo particular o lo propio reduce sus posibilidades de existencia si no está articulado con variables claves. En este escenario el componente información es estratégico y forma parte de las competencias que instituciones y personas deberían alcanzar, esto es, capacidad para: i. identificarlas y seleccionarlas con criterio de pertinencia; ii. procesarlas e interpretarlas, con referencia

al escenario(s) dominante, y iii. para derivar orientaciones de corto y mediano plazo (y si es posible de largo plazo) que direccionen su actuar. Estas capacidades implican que el mundo del trabajo ha cambiado sustancialmente y se avizoran realidades indescriptibles bajo los modelos con los cuales se funcionó hasta hace unos años. Desde esta perspectiva se aborda la relación con la formación profesional y específicamente con la formación por competencias.

En este marco se asume que “el espacio público” de la educación técnica y profesional es diferente. En primer lugar, la formación de nivel secundario está en crisis, sus raíces son profundas y se evidencian en dos dimensiones: a. pérdida gradual del valor social de la educación en América latina. La escolaridad formal tiene menos significado, hay menor interés por finalizar los estudios medios, independientemente de la orientación de los mismos; b. la educación técnica de nivel superior va reemplazando crecientemente a la formación secundaria, compartiendo hoy un nicho para el cual la formación superior está mejor dotada de reconocimiento social. Ello deriva en un cambio en la conformación de la población de estudiantes del área técnico-profesional y en problemas de conducción del sector. Ambos aspectos son nudos críticos que se analizan más adelante. No obstante, es indispensable dejar sentado que estas materias no deberían ser consideradas producto del azar, sino que responden a razones que deben atenderse para diseñar propuestas curriculares pertinentes.

En este marco, las demandas de la sociedad del conocimiento son determinantes sobre los nuevos perfiles profesionales y los procesos de formación. El perfil pasa de un esquema convencional a uno de referencia dinámica, donde se puede sumar un conjunto de elementos a partir de una sólida base de formación común, que sea diseñada de manera a aprovechar al máximo las inversiones que demanda para implementar reconversiones sucesivas de la formación como se espera que ocurra, atendiendo al hecho que las exigencias del sistema económico y productivo conducen a especializaciones más competitivas y “globalizadas”, gracias a la tecnología.

Estos factores gravan directamente al marco de trabajo con nuevos órdenes que superan la segmentación tradicional del mercado formal e informal, e introducen estratos multifuncionales que operan sobre el criterio de la “capacidad demostrada para ejecutar” y no por el credencialismo originario de los nichos profesionales. Por ello la formación por competencias y capacidades ha conquistado nuevos adeptos: alcanza respuestas efectivas. En este derrotero la “crisis” de la educación profesional convencional, que no siempre reduce las brechas de calidad de la formación, reforzó la exploración de nuevos caminos, dando a la formación por competencias en los últimos 30 años espacio para desarrollarse y evolucionar para demostrar sus dotes.

Conforme con lo expuesto, es importante distinguir –como lo sostiene Sen (2012)– que la economía no debe partir de las opciones reveladas en el mercado, sino de las “necesidades” humanas, y en primer término de las necesidades básicas (seguridad, alimentación, cariño); ello enuncia un diferencial radical y sitúa el debate con dos ingredientes cruciales: la responsabilidad esencial del actuar humano asociado a las consecuencias de todos los actos, lo que niega la neutralidad ética de la economía (SMITH, 1976).

LAS CRISIS RECURRENTES DEL DESARROLLO Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En algo más de 10 años el mundo ha experimentado dos severas crisis económicas, una a fines de la década de los 1990, denominada “crisis asiática” y otra a fines de la década que recién cerramos, conocida como “crisis subprime”. Pareciera que en adelante las crisis se repetirán con una frecuencia inusitada, dando lugar a una nueva condición. En este cuadro, las estrategias desarrollistas sustentadas en los planteamientos de Keynes se han revitalizado, siendo la tónica dominante de las políticas anticíclicas, demostrando la distancia entre la teoría económica y los resultados de la economía real, como suele llamarse, y evidenciando la enorme brecha de saber que nos resta por completar en este ámbito, entendiendo que estos resultados no fluyen de hechos de la naturaleza, sino que son consecuencias de las instituciones que tenemos (KEYNES, 1943, p. 235, 367).

Para efectos de la temática en estudio, la situación descrita permite llegar a una primera conclusión, a saber: “el pleno empleo rara vez ocurre y cuando sucede es pasajero” (KEYNES, 1943, p. 239). Contraviniendo con evidencia hoy sustantiva la Teoría Económica Neoliberal, que sostiene que debería existir equilibrio sin mayor desempleo, y que los desequilibrios ocurren producto de la desnaturalización de los mercados por la intervención del Estado o de los gremios y sindicatos. Esta situación cambia radicalmente la formación profesional y expresa nuevos desafíos respecto de la generación de empleo y la relevancia de la productividad. Una segunda lección extraída de las crisis es la fragilidad de confianza de los mercados y de los inversionistas y el alto precio que se paga por “calmarles”, lo cual siempre depende de la creencia que en el futuro habrá compradores suficientes para generar rentabilidad (KRUGMAN, 2009). Ello transporta las reglas de inversión a una dimensión temporal y no esencialmente atemporal, como otrora se señalaba; o bien, “el tiempo tiene distintas intensidades”. Lo cierto es que confiere a la persona un rol diferente en su inserción y permanencia en el mercado de trabajo. Finalmente hay una tercera lección: se “constata el déficit crónico de demanda efectiva”, afirmando que en todos los mercados siempre hay una tendencia a la falta de demanda suficiente para generar el empleo y la producción que

serían deseables. Dando origen al fenómeno inverso: una tendencia histórica hacia la sobreproducción en casi todos los rubros (producir más de lo que se puede vender a precios que generan excedente).

Estos problemas inciden en lo institucional en cuatro aspectos claves en lo que se refiere a formación profesional: i. se preparan trabajadores para la sumisión y dependencia, y no para la responsabilidad sobre las consecuencias y la independencia de las decisiones; ii. hoy más que nunca se requiere del conocimiento y del saber, pero la educación formal no logra evitar el abandono y el desinterés –incluso en los que permanecen estudiando–, las instituciones no asimilan esta situación y siguen culpando al entorno en vez de analizar su cambio; iii. buena parte del conocimiento a transmitir y adquirir está más allá de la educación formal. No obstante, la organización cerrada de las instituciones educativas introduce serios obstáculos a la cooperación con el entorno. Hay un discurso sobre el trabajo en red e interdisciplinario, pero no hay una práctica consistente. iv. El tránsito al futuro va por el acceso a lo virtual, y requiere, para ser enseñado, de profesionales que dominen y aprecien estas tecnologías.

El escenario del trabajo ha cambiado radicalmente, lo que se creía estable está en retirada, las nuevas regularidades son diferentes. En la actualidad coexisten instituciones y subsistemas educativos y de educación técnica y formación profesional con altos niveles de heterogeneidad en realidades sociales, económicas, productivas y laborales, esencialmente diferentes pero funcionalmente convergentes con las finalidades sociales imperantes, que van hacia un mundo de homogeneidades que deriva, casi indefectiblemente, de los procesos de acreditación que insistentemente se impulsan por el ansia de garantizar calidad. La promesa hecha a los jóvenes del continente para que, por intermedio de una profesionalización temprana, “conquisten el mundo” se enfrenta inapelablemente con las condiciones de vida de la mayor parte de la población. Los problemas del sistema de formación secundaria de carácter técnico son cuantiosos, por sus costos, la infraestructura deficiente, falta de inversión, déficit de docentes calificados, precaria formación de docentes en ejercicio, cambios sucesivos en las políticas, falta de coordinación con el sector privado, etc.

Las expectativas de mejores salarios y oportunidades de acceso al mercado de trabajo, con la cuales sueña buena parte de los padres que envían a sus hijos a la formación técnica secundaria en América Latina, no pueden revertir eficientemente los poderosos designios del capital social: los más pobres abandonan el sistema antes de finalizar sus estudios o lo hacen en circuitos educativos de baja calidad que no agregan mayor valor a su formación, siendo estos factores determinantes del destino laboral de los egresados. Esos nudos críticos saturan la agenda de los gobiernos y permanecen indeleblemente al debe: requieren

de estrategias diferentes y al decir de Keynes son comunes, pero no naturales, aunque nos parezcan tales.

Los desafíos de la educación para el trabajo se tornan mayúsculos: hay que operar en realidades con severas dificultades de empleo, por lo que se requiere revertir la formación hacia el descubrimiento y el emprendimiento. Hay que aprender a funcionar ahora y súbitamente en mercados que concentran las opciones de producción, empleo, distribución y consumo, sin limitar –como suele hacerlo la enseñanza universitaria– la responsabilidad de la formación con la emisión del título profesional, sino extendiéndole a la empleabilidad en toda su magnitud. Sepultar el estigma de “una pobre educación para los pobres” que históricamente se asocia a la educación técnico-profesional en América Latina, requiere convocar a la construcción de opciones curriculares en formatos diferentes a los actuales, incluso a los que han sido diseñados inicialmente en la modalidad de competencias, a que revisen sus propuestas.

LA FORMACIÓN DEL CAPITAL INTELECTUAL Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

El diseño e implementación de opciones de currículo sustentadas en el marco de las competencias surgen como respuesta a necesidades detectadas y demandas ciertas hacia la formación profesional. Desde su génesis hasta estos días han pasado más de tres décadas de la formación por competencias, con avances relevantes sustentados en evidencias significativas tanto del sistema escolar como de la educación superior. Los progresos y precisiones alcanzados se han forjado en paralelo con el desarrollo de la economía laboral y su vinculación con la Teoría de Capital Humano, a la que tanto adherentes como detractores otorgan un lugar preponderante en la valoración de los procesos de formación general y profesional⁴. Detrás de los diversos enfoques sobre el impacto de la formación se encuentran convicciones y evidencias que respaldan la relevancia de la formación y sus resultados en el empleo y la productividad. En este marco desde hace algo más de una década se viene avanzando en lo que se ha definido como el capital intelectual, que con matices lo comprenden como el proceso de creación de valor público fundamentado en la interacción del capital humano y estructural, donde la renovación continua –innovaciones– transforma y refina el conocimiento individual en valor duradero para la organización (VILASECA, TORRENT, 2005).

La propuesta en este plano se fundamenta en que el Capital Humano desarrolla esencialmente competencias individuales, mientras que el capital Intelectual busca que estas capacidades se transformen o conviertan en capital organizativo y desplieguen un efecto multiplicador en la empresa, correspondiendo a las organizaciones y sus líderes la existencia de métodos de trabajo que faciliten tal conversión, derivando

4

Para revisar estos aspectos véase: Donoso y Schmal (2009).

en capital organizativo. La diferencia del Capital Humano con el Intelectual está en el marco organizativo, lo que se denomina procesos de *know how* institucionales.

El énfasis del capital intelectual respecto del capital humano es la dimensión estructural: éste pertenece a la organización, más allá de las personas que la componen. Es toda la evolución de los conocimientos desarrollados y explicitados por las organizaciones (prácticas, normas, procedimientos y criterios de funcionamiento). A ello se suma la noción de capital relacional, referida al conjunto de interacciones con el entorno y las alianzas estratégicas importantes para el desarrollo de la organización. Las implicancias de este enfoque involucran también cambios en el diseño de las organizaciones, implementando estructuras jerárquicas más livianas y planas, introduciendo tecnologías y dando especial espacio al talento humano expresado en competencias sólidas. El surgimiento del modelo basado en competencias laborales y profesionales está en su preludio en Latinoamérica.

Las principales particularidades de los procesos de formación laboral en un formato de capital intelectual implican un sujeto que: i. Transforme la información en conocimiento y mediante su aplicación genere valor con impacto productivo. ii. Posea y utilice su saber en su trabajo, asumiendo que su desarrollo, crecimiento y resultados provienen de su responsabilidad. iii. Se autogestione, posea la capacidad de administrar sus tiempos y tareas, sea autónomo y necesite la autonomía. iv. Se comprometa con los resultados y la calidad de los procesos para obtenerlos. v. Comprenda el perfeccionamiento continuo que demanda este compromiso.

COMPETENCIAS Y COMPETENCIAS LABORALES

La particularidad del enfoque de competencias proviene de su noción misma. Este concepto ha evolucionado manteniendo su multiplicidad, ajustada a aspectos contextuales, complejidad ocupacional y desempeños exigidos. Sus inicios se relacionan con el enfoque conductista, dirigido a tareas aplicadas, sin una concepción sistémica. Su evolución hacia las visiones más actuales responde a factores como la creciente obsolescencia de la organización del trabajo, las nuevas demandas hacia el mundo laboral, las exigencias hacia los centros de formación, las necesidades reconocidas por el mercado y los avances en la organización industrial y tecnológica. Este proceso significó, producto de su desarrollo, diferenciar crecientemente las competencias según criterios, distinguiéndose entre las laborales, asociadas a ocupaciones de bajo y mediano nivel de complejidad, en contraste con las de alta profesionalización, enfatizando el área cognitivo-intelectual y actitudinal, y no solamente las tradicionalmente definidas como “el saber hacer”, expresándose en la toma de decisiones y resolución de problemas profesionales de ámbitos muy diversos.

Las competencias laborales en su origen son un producto de la industrialización, generadas a partir de los que mostraban problemas para relacionar el sistema educativo con el productivo (MERTENS, 1996, p. 1). Los nuevos requerimientos asociados a los roles profesionales impulsaron el desarrollo de enfoques renovados de formación profesional. Su respuesta era la competencia laboral, que pretende ser un enfoque integral de formación, que desde su diseño mismo conecte el mundo del trabajo y la sociedad con la educación (MERTENS, 1996, p. 1). Esta localización, como señala Gallart (2002), pone a la persona como el sujeto de las competencias en vez de adecuar la formación a los resultados del análisis ocupacional. El proceso implica además del dominio técnico, otras competencias (claves) asociadas a la capacidad de abstracción y pensamiento lógico, y otras para el trabajo en equipo que permiten el diálogo entre roles profesionales, propenden a un mejor aprendizaje y a una mejor adaptación.

El Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional –CINTERFOR (1997)– de Montevideo, define tres niveles de complejidad creciente para las competencias laborales: a. la capacidad demostrada de una persona para lograr un objetivo esperado en un contexto laboral dado; b. el conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y capacidad de comprensión que posibilitan desempeños exitosos; c. la capacidad de movilizar conocimientos y técnicas de reflexionar sobre la acción. Ampliando estas definiciones, Catalano, Avalio de Cols y Sladogna (2004) la definen como la capacidad de construir esquemas referenciales de acción o modelos de actuación que faciliten las acciones de diagnóstico o de resolución de problemas productivos no previstos. Otras acepciones la establecen como la aptitud del individuo para desempeñar una función productiva en diferentes contextos y con base a los requerimientos de calidad esperados (Programa CONOCER apud GALLART, 2002). Montanaro (2008), señala que las competencias son las capacidades que permiten que las personas establezcan estrategias cognitivas y resolutivas en relación con los problemas que se les presentan en el ejercicio de sus roles laborales y atendiendo al desarrollo de competencias profesionales. Tardif (2008) insiste en precisarlas como un saber actuar profesional, que combina recursos internos y externos de la persona para resolver problemas complejos. También hay diferencias culturales en esta materia. Holanda y Francia utilizan un concepto multidimensional de competencia, incluyendo la integración de “saber y saber hacer en la práctica”, puestas como aptitudes de conducta en torno de la unidad de un oficio (o grupo de oficios) mas que de tareas específicas. Inglaterra (National Vocational Qualifications) considera la competencia como un rendimiento en el puesto de trabajo, que corresponde a un conjunto de tareas elementales, que no están necesariamente ligadas al concepto oficio. Aquí la loción

de habilidades (*skills*) hace referencia más a las aptitudes de conducta probadas en situaciones de trabajo que al manejo subyacente de competencias basadas en los saberes (MÉHAUT, 2009, p. 103).

Las definiciones comparten la capacidad de resolver situaciones (problemas) no definidas previamente, cumplir objetivos, demostrar la capacidad para ello e integrar diversos aspectos, considerando información de contexto, de procesos, de técnicas, en el proceso de resolución seguido. Estos aspectos habilitan su enseñanza, dando espacio a la formación por competencias.

LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LAS BUENAS PRÁCTICAS

El Tratado de Maastricht, de 1992, y la Cumbre de Lisboa, de 2000, son claves para el impulso de las políticas de educación y formación profesional en el espacio europeo. En lo fundamental no establecen diferencias entre la formación inicial y/o continua, remarcando la formación permanente, articulada entre los países de la Unión Europea. A su vez, instauran objetivos comunes como prioritarios y mandantes, aunque garantizan la autonomía de los Estados miembros en la elección y conducción de sus políticas. Este ideario de la formación profesional es seguido por el “Proceso de Brujas/Copenhague” (Cumbre de Brujas en 2001, Copenhague en 2002) y más recientemente por el de Burdeos, en 2008. En dichas cumbres se enfatiza que las políticas de educación y formación están enmarcadas en una estrategia de desarrollo socioeconómico, son parte sustantiva de estas iniciativas y herramientas claves del desarrollo del conocimiento. Es decir, la educación y la formación laboral son ejes para la elaboración de un modelo económico, cuyo objetivo es contribuir a la cohesión social en Europa. Con el auge de los procesos de formación continua a lo largo de la vida, las fronteras entre educación y formación profesional, iniciales o continuas, son cada vez más secundarias (VERDIER, 2008). Europa avanza en una formación continua, en etapas, coordinada, que incluye los procesos de formación y certificación, sin restringirse solamente a estas dimensiones.

La progresiva incorporación de la formación profesional en los procesos de coordinación de la Unión implicó definir objetivos compartidos sustentados en sistemas de desempeño y de procesos, caracterizándose por:

- Un amplio espectro de factores, a saber: indicadores de eficiencia interna de las instituciones y sistemas de formación (repitencia, abandono, deserción, éxito oportuno, etc.), de eficiencia externa,

tasas de incremento de los aprendizajes por áreas, incluyendo la enseñanza general, profesional, y los niveles inicial y continuo.

- Establecer normas respecto del desempeño de los sistemas en aspectos previos al acceso al empleo y la movilidad, que implican el dominio de competencias básicas y genéricas, como desde la perspectiva de la cohesión social (enfaticando habilidades cívicas).
- Estos objetivos e indicadores inciden en las orientaciones nacionales de la política de formación profesional y de organización y desarrollo de los currículos, y por lo mismo, en la arquitectura de los sistemas de formación, esencialmente en la articulación y coordinación (GUERGOAT-LARIVIÈRE, 2007; LAFFAN, SHAW, 2005).

La experiencia europea en esta materia muestra que respetando la diversidad, hay convergencia en las bases de las cuales se parte y en los objetivos a los que se llegan. Suecia no enfatiza la frontera entre lo general y lo profesional. Dinamarca y Alemania mantienen estrategias combinadas de multiplicación/ diversificación de carreras, existiendo coordinación y reconocimiento de los ciclos formativos entre el nivel secundario y el superior, diseñando estrategias diversas de incorporación al ciclo formativo según la experiencia laboral de los participantes (WIBORG, CORT, 2009). Francia implementó un bachillerato de carácter profesional, combinando la formación secundaria y la técnica superior (MÉHAUT, 2009). El Reino Unido mantiene marcada separación entre lo profesional y lo general, acentuada por el desarrollo de los National Vocational Qualifications –NVQ (RAINBIRD, 2009). No obstante, ha definido un marco regulatorio de la certificación de competencias que facilita el aprendizaje continuo.

Desde la perspectiva del diseño societal, el modelo europeo enuncia políticas de intervención que en el caso norteamericano se omiten porque este rol inicialmente lo asume el mercado. Esta diferencia es muy importante de registrar, da cuenta de situaciones distintas, las lecciones de la aplicación del mercado a la educación son bastante magras; puede debatirse al respecto, pero en términos fundamentales la clave es la sincronía entre la propuesta de desarrollo del país y la formación profesional, condición que el mercado no articula eficientemente cuando se trata de políticas de mediano y largo plazo. Las consecuencias de los cambios en los sistemas de formación profesional son amplias y también controversiales, ello se resume en los siguientes aspectos:

- Sobre-especialización profesional, que puede conducir a la pérdida de la visión de unidad e identidad del oficio o la profesión.
- Reduccionismo elevado al privilegiar el saber hacer, sin todos los fundamentos del saber.

- La flexibilidad y la adaptabilidad evaluativa, que son positivas, requieren estándares de alta calidad para evitar la negociación caso a caso del proceso evaluativo.
- Facilitar la convalidación de lo adquirido por intermedio de la experiencia, siempre que existan criterios y estándares que permitan este proceso (CRAHAY, 2006; YOUNG, 2009).

La región latinoamericana muestra un panorama diverso en el ámbito de las competencias en referencia a las prácticas y procesos de formación profesional y tecnológica de nivel medio y superior. Sin embargo, la constante es que en todos los países, salvo parcialmente Chile, es una tarea en la cual el Estado posee una fuerte presencia; este hecho marca una fortaleza relevante a la hora de proponer iniciativas de superación de los nudos críticos, dado que en su gran mayoría requieren de normativas, estructuras y financiamiento que suelen ser iniciativas de ley propias del poder ejecutivo.

La organización de la formación profesional secundaria y técnica superior en la región sigue diversos patrones. Algunos países han definido mecanismos más específicos de acercamiento al mundo del trabajo, que consideran iniciativas como: i. pasantías y prácticas pre profesionales; ii. emprendimientos productivos y solidarios, de servicio, como parte de la formación para promover el desarrollo del emprendimiento; iii. sistemas de orientación y tutoría educativa y laboral; iv. mecanismos de articulación con la formación profesional; v. sistema de incentivos para la contratación de trabajadores jóvenes; vi. incentivos asociados a empleos para la capacitación; vii. otros mecanismos de intermediación.

Desde este punto de vista, Brasil y Colombia van un paso adelante en esta materia, primero porque poseen fuertes instituciones especializadas en formación profesional y técnica (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial –SENAI– y Serviço Nacional de Aprendizaje –SENA– respectivamente), con tradición, institucionalidad, normas, preparación y además procesos de actualización constantes. En segunda instancia, porque los Ministerios de Educación dan –en estos países– un soporte importante a la formación profesional, el que además de recursos se expresa en oportunidades laborales, preprácticas y pasantías incluso en el mismo aparato público. Es en estos aspectos sus simetrías, no obstante, se sabe que la institucionalidad del SENA es pública y la del sistema SENAI es privada, aun cuando ambos gozan de aportes del Estado para algunos de sus programas y de un impuesto al trabajo, pagadero en proporciones diferentes por empleadores y trabajadores. También ambos tipos de instituciones difieren por su porcentaje de cobertura sobre la población mayor de 15 años y su grado de articulación con el sistema de enseñanza técnica profesional escolarizada.

Argentina, Chile, Uruguay, Brasil y Colombia entre otros, otorgan relevancia a las pasantías, estableciendo en algunos casos normas específicas para regular esta materia, e incluso fondos (becas de movilización, alimentación y materiales) para dar soporte a los estudiantes. Para Chile y Uruguay las pasantías aparecen especialmente vinculadas a las políticas de educación técnica. Brasil ha aprobado regulaciones sobre las características de las pasantías en la formación profesional y en el nivel medio en general.

El desarrollo de pasantías y pre prácticas profesionales incorporadas masivamente en la formación profesional de nivel medio y superior en casi todas sus áreas de especialización, desde el inicio mismo de las actividades lectivas, responde a la hipótesis que mientras más tempranamente se produce el acercamiento del estudiante a la realidad laboral, los aprendizajes se ven facilitados por la comprensión que se alcanza del objeto de su trabajo. Esta afirmación proviene de los oficios y profesiones que en los hechos se organizaron sobre competencias (áreas de la salud y algunas ingenierías), y fue rechazada en la enseñanza de las restantes profesiones liberales, que suponían un saber previo y distante en el tiempo al hacer. Hoy esa relación se ha estrechado a eventos interactivos, que conforman la esencia de la enseñanza de las competencias.

Una segunda línea complementaria de formación se sustenta en el desarrollo de las competencias de emprendimiento, dada la convicción que el empleo en los formatos “estable y de por vida”, será cada vez menos masivo. La formación para el trabajo en todos sus niveles otorga creciente espacio a estas iniciativas, incluso en sus currículos oficiales; sin embargo, hay iniciativas de formación laboral en diversos países que han impulsado desde hace décadas programas de formación laboral con este componente, no sólo como factor de simulación sino como un constituyente clave de sus procesos formativos. La hipótesis que sustenta estas prácticas es que esta capacidad se desarrolla practicándola, y que siendo un componente “distante de la cultura convencional de algunos grupos sociales”, es indispensable para identificar ideas y oportunidades de emprendimiento, evaluarlas y tomar decisiones.

Una tercera línea de trabajo corresponde a la instalación de servicios de Orientación y Tutoría educativa y laboral para estudiantes. Esta línea está inspirada en la retención de los estudiantes y responde a experiencias comprobadas en esta materia (DONOSO, DONOSO, ARIAS, 2010). Su finalidad es facilitar al estudiante su inserción, acompañarle en su proceso de adaptación al sistema de enseñanza y al mundo laboral. Se busca que los participantes aprendan a manejar sus intereses personales, los de estudio y las opciones laborales, formándoles en sus derechos y deberes como trabajadores, permitiéndoles conocer en mejor forma las opciones profesionales, experimentar el funcionamiento de la

profesión, del sector y del mercado; y conocer las propias capacidades y competencias. Estos aspectos son críticos, pues la falta de adaptación y adecuación a la cultura laboral es un elemento probado de fracaso. Esta iniciativa está siendo impulsada por muchos centros de formación profesional de Estados Unidos y también del resto del mundo. En programas laborales de corta duración fue una experiencia relevante del Programa Chilecalifica (Ministerio del Trabajo y Ministerio de Educación) y del Programa de Promoción del Empleo Juvenil en América Latina (Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe –PREAL), de la Organización Internacional del Trabajo –OIT.

Un aspecto de carácter estratégico es la articulación de la formación profesional en sus diversos niveles. Alemania y Holanda poseen altos estándares, seguidos por los países anglosajones (Reino Unido, Australia, Canadá, Nueva Zelanda). En estas naciones se han establecido en forma expresa los mecanismos de articulación con sus respectivos niveles de entrada y salida (estándares), los mecanismos de certificación y de acreditación de las competencias. Esta tarea requiere de un ente organizador y regulador que lidere, compatibilice y promueva la articulación. Tales procesos involucran desde la formación técnica secundaria, de nivel medio y superior e incluso la formación de posgrado de carácter profesional. Un segundo ámbito de igual relevancia es la articulación de la formación con las empresas. Al respecto, el conjunto de países de la UE tiene avances relevantes que distan de los formatos latinoamericanos, que suelen tener problemas de “compresión cultural entre ambos mundos”, atendiendo a los abismos en el manejo tecnológico que median entre las empresas y las instituciones formadoras, brecha que dificulta la efectiva compatibilidad. En América Latina, Brasil ha avanzado más en esta línea con el Programa Brasil Profesionalizado, en Argentina el Ministerio de Educación plantea la posibilidad de que la formación orientada se articule con otras ofertas de formación profesional brindadas por instituciones acreditadas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional. En Chile, la articulación se está produciendo a partir de la generación de *holdings* dedicadas a la industria de la educación, que consideran todos los niveles (preescolar a superior) y los ámbitos profesionales y técnicos. Varios de ellos asociados a agrupaciones empresariales nacionales y extranjeras.

UN MARCO PARA DESCRIBIR LAS COMPETENCIAS REQUERIDAS ACTUALES Y FUTURAS

Para facilitar la educación a través de la vida de los trabajadores se requiere de un marco regulatorio que les permita validar periódicamente sus calificaciones, certificando sus competencias. Diversos trabajadores en un determinado momento, o bien un mismo trabajador en varias etapas de su vida, pueden presentar una misma competencia con diversos niveles de desarrollo: mínimo, en desarrollo, profesional competente

o experto. Las características, criterios de evaluación o indicadores de niveles de experticia profesional se definen en términos de:

1. *Nivel mínimo*: preparado para tomar decisiones en su área de responsabilidad. Se caracteriza por: tomar decisiones bajo presión de tiempo, reconocer las decisiones que exceden su competencia y necesitan indicaciones; considerar las implicaciones de las alternativas.
2. *Nivel en desarrollo*: se aproxima a las decisiones estratégicamente, decide entre demandas de recursos contrapuestas y consulta a otros.
3. *Nivel profesional competente* (o desarrollado): toma decisiones complejas en el tiempo necesario, evalúa las alternativas al tomar las decisiones, evalúa el impacto a corto y largo plazo de las decisiones y guía a otros en la toma de decisiones.
4. *Nivel de experto*: toma decisiones sin disponer de toda la información necesaria. Se focaliza en aspectos claves de las decisiones y hace juicios basados en la experiencia y experticia, y puede tomar decisiones impopulares, justificándolas. Trabaja en equipo profesional y puede resolver los problemas centrales de la profesión.

Los principales criterios para definir los niveles de experticia profesional son: autonomía, variabilidad en el trabajo, responsabilidad por los recursos, amplitud y alcance de habilidades, aplicación de conocimientos, transferibilidad y necesidad de supervisión. A partir de estos criterios de desarrollo de las competencias por niveles de experticia, el National Vocational Council of Qualifications de Inglaterra define:

- *Nivel 1*: competencia en la realización de una variada gama de actividades laborales, en su mayoría rutinarias y predecibles.
- *Nivel 2*: competencia en una importante y amplia gama de actividades laborales llevada a cabo en diferentes contextos; algunas son complejas o no rutinarias y existe cierta autonomía y responsabilidad individual. A menudo requieren de la colaboración de otras personas.
- *Nivel 3*: competencia en una gama amplia de diferentes actividades laborales llevadas a cabo en una variedad de contextos, complejos y no rutinarios. Existe considerable responsabilidad y autonomía y, a menudo, se requiere el control y la orientación de otras personas.
- *Nivel 4*: competencia en una amplia gama de actividades laborales profesionales, técnicamente complejas, llevadas a cabo en una gran variedad de contextos y con un grado considerable de autonomía y responsabilidad; a menudo se requiere responsabilizarse por el trabajo de otros y la distribución de recursos diversos.

- *Nivel 5*: competencia que implica la aplicación de principios teóricos y técnicas complejas en una amplia y a veces impredecible variedad de contextos. Se requiere alto grado de autonomía personal, gran responsabilidad respecto al trabajo de otros, distribuir recursos sustanciales, e involucrarse en la realización de diagnósticos, análisis, diseño, ejecución y evaluación de actividades profesionales complejas.

El Estado, además de definir estos marcos reguladores, debe organizar e implementar sistemas institucionalizados para la medición, certificación y regulación del ejercicio de las competencias, tanto en el mercado laboral dependiente de las empresas, como en las prácticas profesionales independientes.

Por otra parte, García Fraile (2011) presenta el modelo español de formación por competencias como respuesta al desafío de la educación a lo largo de la vida, señalando que debe ser considerado “un proceso de aprendizaje continuo” basado en el conocimiento y el aprendizaje previo. Se pretende cambiar el aprendizaje instruccionalista por el constructivista, que sitúa al usuario en el centro del proceso de aprendizaje y desarrolla autonomía creciente en la dirección del mismo. Esta visión se hace visible en las formas de aprendizaje en el lugar de trabajo, que se centran cada vez menos en la adquisición de unos conocimientos concretos y cada vez más en unos conocimientos relacionados con una familia de situaciones profesionales, con la resolución de problemas y la adquisición de unas competencias amplias y extrapolables. Adicionalmente, argumenta que el modelo español de formación se adecua a la estructura de “aprendizaje permanente” al pretender enlazar la parte formativa y laboral de los usuarios del mismo por medio de metodologías basadas en competencias, tendiente al reconocimiento de cualificaciones y al establecimiento de itinerarios formativos.

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales está constituido por las cualificaciones más significativas del sistema productivo, definidas y ordenadas por el Decreto 1.128/2003. Primeramente se identifica para cada profesión el nivel de cualificación y la familia profesional a la que pertenece, definiéndose cinco niveles según la competencia profesional requerida por las actividades productivas, según criterios de: conocimiento, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad de la actividad a desarrollar. Estas cualificaciones se sitúan en el nivel correspondiente según los criterios de las clasificaciones nacionales de ocupaciones y actividades económicas, los grupos de cotización de la Seguridad Social, las normas de clasificación estadística de los sistemas de educación y formación, las clasificaciones profesionales surgidas de la negociación colectiva y las recomendaciones y directivas europeas.

Los niveles de las cualificaciones son cinco etapas, con criterios muy similares a los establecidos en la taxonomía anterior. En cuanto a la familia profesional, el Catálogo define 26 familias establecidas en función de criterios de afinidad de la competencia profesional. Así, el modelo español de formación trata de integrar los tres subsistemas de formación que coexisten dentro del mismo, con la formación en competencias. Según García Fraile (2011), su finalidad es que los sujetos encuentren una correspondencia entre sus saberes y sus cualificaciones profesionales y por medio del aprendizaje modular vayan construyendo sus itinerarios formativos a partir de competencias reconocidas e identificables dentro del sistema.

Ciertamente aquellos países que entregan la oferta y demanda educativa y de formación profesional al mercado, renuncian en grado importante a la posibilidad de regular la progresión del desarrollo de las competencias y facilitar el aprendizaje permanente con el incentivo que la certificación de sus niveles permite acceder a mejores condiciones de trabajo y remuneración.

En Latinoamérica, las crisis económicas estimularon el desarrollo de sistemas de incentivos pro empleabilidad, esencialmente asociados a los grupos de mayor riesgo (mujeres y jóvenes). Varios de estos instrumentos son subsidios a la contratación de trabajadores por un tiempo determinado, con un sistema decreciente de aportes o de fomento a la contratación de “aprendices”, los cuales han sido eficientes para mejorar la empleabilidad de los egresados de la formación técnica e incluso profesional y orientan hacia dónde dirigir las iniciativas y recursos. En segunda instancia, se han desarrollado incentivos asociados a empleos para la capacitación, que implican perfeccionamiento en las empresas mediante un subsidio para esta actividad, permitiendo que las personas alcancen niveles de formación elevados y consistentes con las necesidades del mercado. Finalmente, entre las buenas prácticas están los sistemas de intermediación en el mercado de trabajo para apoyar la inserción laboral de los egresados y dar servicio a micro y pequeñas empresas, las que suelen tener problemas para obtener oportunamente personal cualificado. Su objetivo es mejorar el proceso de transición de la formación al mundo laboral, generar mecanismos de inserción, estimular la cooperación entre las instituciones⁵. En esta línea, junto a los bancos de microcrédito, se han impulsado iniciativas de “capital semilla” para apoyar emprendimientos de egresados, y de forma concomitante promover el autoempleo; el desarrollo de metodologías emprendedoras; el desarrollo de servicios para su consolidación en el mercado.

Atendiendo a las prácticas revisadas, pueden clasificarse como:
i. situar al trabajo y sus dimensiones políticas, sociales, legales, como objeto de enseñanza y aprendizaje explícitos en los currículos de formación; ii. implementar estrategias que faciliten la adquisición

5

Coordinar pasantías y prácticas en empresas; crear y mantener una bolsa de trabajo; proporcionar orientación y asesoramiento profesional; realizar consultorías especializadas, enfocadas a las pequeñas empresas; organizar seminarios y eventos sobre mercado de trabajo, foros de encuentro entre titulados y empresas.

tanto de saberes laborales generales (transversales) como específicos; iii. desarrollar experiencias que faciliten la comprensión del objeto “mundo del trabajo” y su vinculación con la formación; iv. establecer instancias que estimulen la articulación macro y micro del mundo de la formación y el del trabajo; v. facilitar la educación a lo largo de la vida de la persona.

FACTORES CLAVES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS

Son factores críticos para la finalización de los procesos de formación profesional desde la formación técnica de nivel secundario los siguientes:

- i. *La implementación de programas sistemáticos de apoyo antes del 10° grado de la enseñanza secundaria, para el aprendizaje de materias claves.*
- ii. *El acceso a programas curriculares de formación específica en ciencias, con un rol propedéutico, con exigencias importantes, orientados al desarrollo de capacidades claves para lograr las competencias vinculadas a su desempeño en la educación superior⁶.*
- iii. *El alto compromiso de la familia en las metas y actividades del estudiante como en las actividades propedéuticas que se le propongan.*
- iv. *Disponibilidad de consejeros vocacionales con el pleno reconocimiento de estudiantes y docentes.*

Son factores importantes:

- i. *La cultura del estudiante y de su familia, en especial cuando son primera generación en la educación superior.*
- ii. *El soporte del grupo de pares, para generar lazos de colaboración entre los estudiantes.*
- iii. *La disponibilidad de mentores para los estudiantes, ayuda pero no es determinante (personas encargadas del seguimiento del estudiante).*

Las estrategias más relevantes para fortalecer estos factores que han sido impulsadas por las instituciones de formación técnica superior son:

- i. *Iniciativas para estudiantes de primer año: seminarios, comunidades de aprendizaje, apoyo de un consejero, coordinación con políticas de enseñanza que provengan de la secundaria.*
- ii. *Fortalecimiento de la orientación académica a grupos específicos de la sociedad, incrementando los equipos profesionales que les prestan apoyo, coordinando las políticas de orientación con las de la enseñanza secundaria (transición) e implementando políticas que ayuden a planificar su vida como profesional.*

6

Se incluyen experiencias de “matrícula dual”, orientadas a coordinar las escuelas secundarias con las instituciones de educación superior profesional, para adelantar saberes precisamente mientras cursan secundaria, con el fin de favorecer la transición de los alumnos de bajos ingresos. En general estos programas son exitosos para estimular la retención, como ha sido reportado por Hearn y Holdsworth (2005) y Taylor Smith, Miller y Bermeo (2009).

- iii. *Instalando apoyos de aprendizaje para estudiantes*, mejorando las técnicas de aprendizaje comprensivo, de lectura e instrucción adicional mediante aprendizaje activo⁷ (cursos remediales).

Los estudiantes que superan la valla del primer y segundo año de la formación post secundaria –PS⁸– se caracterizan por:

- i. *Estar previamente preparados para la formación superior*, habiendo seguido el currículo sugerido y tomar cursos avanzados. Las diferencias de capital social se atenúan cuando los estudiantes están preparados para la formación superior.
- ii. *Ser perseverantes y autodisciplinados* académicamente.
- iii. *Desarrollar capacidades no académicas*, autodisciplina, habilidades sociales y compromiso con la institución.

Las principales acciones de las instituciones en los planes de retención son:

- i. Identificación de *stakeholders* (partes interesadas): instituciones de educación secundaria con las que trabaja el Centro de Formación y que conforman la red de principales proveedores de estudiantes.
- ii. Programas para vincular a los padres de estudiantes de primera generación con sus hijos, de manera que puedan ser un apoyo real para estos en diversos aspectos (cursos de apoyo a los padres).
- iii. Servicios de salud y de apoyo psicológico.
- iv. Desarrollo de talleres de técnicas de estudio.
- v. Apoyo durante el desarrollo de los estudios (orientación y *coaching*).
- vi. Apoyo centrado a estudiantes de primer año para facilitar los procesos de transición y seguimiento durante el segundo año.
- vii. Formación y fortalecimiento de grupos de trabajo.
- viii. Revisión de cursos en los que hay una alta repitencia.
- ix. Estudios periódicos del clima estudiantil.
- x. Implementación de estudios de no graduados y retención, destinados a levantar periódicamente información y sugerir políticas y medidas.
- xi. Cursos intensivos (nivelatorios o que les permiten adelantar cursos).
- xii. Disponibilidad de diversas actividades recreativas/culturales.

7

Forma de aprendizaje tendiente al diseño grupal, centrandose en exponer a los estudiantes a situaciones reales donde los relevantes es adquirir la competencia y la obtención de una calificación.

8

En EE.UU. los estudiantes de alta vulnerabilidad social tienen una probabilidad cuatro veces mayor de abandonar sus estudios que los que no presentan este factor. Seis años después, cerca de la mitad de los estudiantes de bajos ingresos del *college* lo han abandonado. De ese 50%, el 60% abandona el *college* durante el primer año (ENGLER, TINTO, 2009).

LA FORMACIÓN PROFESIONAL POR COMPETENCIAS: SÍNTESIS DE SUS ASPECTOS CENTRALES

El concepto germinal inclusivo de la discusión que se plantea es la noción de currículo basado en el enfoque por competencias. Como toda concepción curricular, comparte su referencia al conjunto de capacidades básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y evaluativos que deben alcanzarse en un determinado nivel educativo. El mismo asume un rol funcional en la organización de las prácticas

educativas y validación de los saberes, combina elementos normativos y emergentes, dimensiones ideales y reales, e incluye las estrategias, métodos y procesos didácticos para su implementación (incluyendo evaluación).

La formación basada en competencias provee respuestas renovadas a necesidades de formar para la empleabilidad, la ciudadanía y el desarrollo personal, sobre la base de combinar conocimientos, habilidades y disposiciones que facilitan que un saber actúe en la resolución de problemas relevantes al sujeto y al medio laboral. Entre los aportes de la formación por competencias, pueden observarse los siguientes atributos:

- Refuerza la autonomía del estudiante en cuanto gestor de sus aprendizajes.
- Sabe desde el inicio de la actividad de aprendizaje cómo será evaluado (criterios, normas y estándares de desempeño).
- Le permite comprobar el nivel de desempeño alcanzado y conocer la brecha que le resta para el logro pleno, facilitando la retroalimentación.
- Contribuye a la relación entre las materias y los problemas centrales de la profesión.
- Fortalece el aprendizaje basado en problemas específicos, regulares al campo de desempeño.
- Permite diseñar e implementar proyectos que apliquen el conocimiento desde su profesión.
- Permite establecer el punto de distancia con las exigencias de egreso del programa.
- Facilita la distinción entre las capacidades que contribuyen al desarrollo de las competencias del perfil de egreso, permitiendo evaluar el sistema de aprendizaje en función de su contribución al respecto.
- Facilita la interdisciplinaridad y el desarrollo de competencias genéricas para aprender a aprender.

El proyecto curricular requiere del diseñador una serie de capacidades fundamentales, que incluyen: prever la acción que piensa realizar; aclarar y tener en cuenta los elementos que van a construir la evolución de su práctica; clasificar y ordenar dentro de una estructura lógica y secuencial las acciones pertinentes; vislumbrar las circunstancias donde va a tener lugar su práctica docente y discente; buscar los recursos que va a necesitar y las posibles limitaciones o deficiencias; imaginarse la práctica que piensa ejecutar y la forma en que la llevará a efecto; y determinar y planificar las acciones pertinentes al proceso de enseñar y de aprender, de acuerdo con la estructura de un modelo didáctico previamente definido (CORVALÁN, 2010).

PUNTOS CRÍTICOS PARA ASEGURAR LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

La formación técnica y profesional en materia de resultados comparte dos problemas centrales en cualquier latitud (con expresiones diferentes) que la han acompañado por largo tiempo: Un gran número de sus estudiantes abandona la formación sin haber adquirido las capacidades necesarias para acceder al empleo, y segundo, los procesos de vinculación entre el mundo de la formación y el del trabajo son insuficientes, generan obsolescencia de las competencias, falta de sinergia, validación social de sus graduados, devaluando socialmente la educación técnica y profesional.

La formación por competencias, más allá de su solvencia técnica, requiere de un conjunto de soportes para que pueda alcanzar los objetivos que de ella se espera. Atendiendo estos aspectos se formulan las siguientes orientaciones.

NUDOS CRÍTICOS SISTÉMICOS EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN AMÉRICA LATINA

Primero

En los países en referencia, salvo excepciones, no se dispone de una visión estratégica del desarrollo sustentable del sistema de formación técnica y profesional, que considere los nudos críticos del desarrollo nacional e internacional del país; consecuentemente, no existe una estructura de mando en condiciones de dirigir acertadamente este proceso:

- Se requiere de una entidad asociada al Estado que de gobernanza al sector, guíe su desarrollo, formule y aplique políticas, dicte normas y atienda las funciones de control y seguimiento del sistema y sus instituciones.
- Estas entidades públicas deben generar una red institucional que permita, en un plazo prudente, establecer las bases para definir estándares comunes a las profesiones y oficios, a partir de los cuales se construyan los procesos de formación supranacional.

Segundo

Se necesita generar una visión que supere los intereses de cada institución, para coordinar acciones en pro del interés general, lo que se agrava por la ocurrencia del primer nudo.

- Es fundamental la articulación de las entidades de formación profesional y técnica desde el nivel secundario al superior.
- Se requiere que las titulaciones estén debidamente diseñadas para que los estudiantes puedan lograr el escalamiento requerido de sus aprendizajes a un mínimo costo de tiempo.

Tercero

Es fundamental definir explícitamente la orientación pública del sistema, sus instrumentos claves de orientación y coordinación:

- Definición de la información pública para tornar el mercado más transparente.
- Procedimientos de evaluación externa e interna y de acreditación para fomentar la calidad.
- Modalidades de asignación de recursos fiscales y privados.

Cuarto

Existe escaso apoyo sistémico para diseñar, implementar y evaluar programas de formación por competencias en el ámbito profesional y técnico:

- Creación de fondos concursables de apoyo a iniciativas en este plano, vía convenios de desempeño institucional que impliquen mejoramiento y difusión de los resultados.
- Fomento de iniciativas de sistematización de información de antecedentes sobre la formación por competencias
- Creación de registros públicos de consultores y empresas acreditadas en el ámbito
- Formación de capital humano avanzado en esta perspectiva.

NUDOS CRÍTICOS INTRA: SISTEMA DE FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL**Quinto**

Falta de coordinación (vertical y horizontal) de las instituciones secundarias y superiores para implementar iniciativas dirigidas a la adaptación cultural, normativa, personal y académica al mundo de la formación técnica y laboral:

- Generación de programas que promuevan estadías de estudiantes secundarios en la enseñanza técnica y en las empresas.
- Fomento del compromiso de la familia con las metas y actividades del estudiante.

Sexto

Dificultades para la permanencia de los estudiantes en las instituciones (retención), en lo fundamental debido a su capital socioeconómico y a los bajos niveles de logro y de relevancia de los aprendizajes:

- Diseñar una política pública integral y sistemática dirigida a fortalecer los procesos de formación, focalizada hacia los grupos de mayor

riesgo. Ello implica: proveer recursos significativos⁹ a las instituciones mediante mecanismos públicos para proporcionar soporte académico y financiero a estudiantes e instituciones.

- Dicho proceso debe incluir estrategias que apunten a los factores claves, con programas sistemáticos, secuenciales y en lo posible desde la enseñanza secundaria en adelante (no después de 10° año) y al menos hasta los primeros dos años de la educación técnica superior.

Séptimo

Satisfacer las expectativas de logro académico de la población de mayor riesgo social, e incrementar la retención (cantidad y calidad) en las instituciones, para evitar la deserción de estudiantes, asegurando el acceso a oportunidades que se traduzcan en aprendizajes significativos:

- Generar un fondo de soporte académico y financiero para la población en riesgo, incentivando a los estudiantes (sus familias e instituciones que les cobijan) que tienen la probabilidad inicial más baja de graduarse (mayor riesgo de desertar). En el caso del apoyo a instituciones de Educación Superior, éste debe estar regulado por compromisos (Convenios de Desempeño) respecto de:
 - » Incremento de la tasa de éxito oportuno por generación.
 - » Tasas de ajuste matrícula/graduados como componente de éxito total.
 - » Pruebas que certifiquen valor agregado de la educación.
- Los avances y logros han de expresarse en recursos adicionales para que la institución invierta en tales materias, hasta que se llegue a estándares considerados mínimos, a partir de los cuales las instituciones puedan invertir en otras materias en pro de mejorar la retención.
- En el caso del estudiante y su familia, las retribuciones deberían beneficiarles una vez que se alcance la graduación, traducándose en condonaciones parciales de deudas por crédito, reintegro parcial de recursos usados para los estudios, provisión de un capital semilla para iniciar su profesión, becas de estudios avanzados, u otras modalidades que deriven en mayor empleabilidad y mejoramiento del capital humano.
- Dados los crecientes niveles de multiculturalidad, se requiere de estrategias que se hagan cargo de los contextos de los cuales provienen los estudiantes y de sus condiciones de educabilidad.

9

Teniendo en cuenta el costo directo anual de la deserción para un país, este fondo podría iniciarse con una cifra cercana al 10% del costo del problema que busca solventar.

Octavo

Disponer de recursos para solventar explícitamente iniciativas probadas de éxito de los estudiantes en el sistema de formación profesional:

- Fortalecer y replicar masivamente programas de apoyo a las competencias básicas, propedéuticos de formación específica en ciencias.
- Iniciativas y recursos para apoyar diversidad de ofertas de cursos esenciales de formación disciplinar bajo modalidades diferentes (vespertinos, de verano, etc.).
- Iniciativas que apoyen la adecuación institucional a los diversos formatos de estudiantes que reciben.

NUDOS CRÍTICOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA

Noveno

Poder definir la estrategia de implementación de un proceso de cambio o mejoramiento en esta materia en la institución, con el respaldo técnico, financiero y político requerido:

- No hay recetas en este plano, es indispensable conocer la cultura institucional y la capacidad de manejarse de sus integrantes en escenarios de alta incertidumbre.
- A partir de ello, diseñar el proceso de sensibilización, escucha, convencimiento y experimentación del cambio que se propone.

Décimo

Definir el modelo formativo que se va a adoptar y generar de manera conjunta con los integrantes los procesos técnicos para implementar la formación por competencias:

- Esto exige nuevas competencias directivas de gestión y de liderazgo a sus integrantes.
- Perfeccionamiento que les permita adquirir las competencias docentes necesarias a todos sus integrantes.

REFERENCIAS

CATALANO, A.; AVOLIO DE COLS, S.; SLADOGNA, M. *Competencia laboral: diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Montevideo: CINTERFOR, 2004.

CINTERFOR. *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo: CINTERFOR, 1997.

CORVALÁN, O. La Profesionalización docente, condición parás para la carrera docente. *REDEC*, Talca, v. 2, n. 6, p. 124-151, 2010.

CRAHAY, M. Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, n. 154, p. 97-110, 2006.

DONOSO, S.; DONOSO, G.; ARIAS, O. Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, n. 33, p. 15-62, 2º sem. 2010.

- DONOSO, S.; SCHMAL, S. R. *Introducción a la economía de la educación: el fenómeno educativo y su connotación económica*. Talca: Universidad de Talca, 2009.
- ENGLE, J.; TINTO, V. *Moving beyond access, college success for low income first generation students*. Whashington: The Pell Institute, 2009.
- ESPAÑA. Ministerio de Educación. Ministerio de Trabajo. *Decreto 1128/2003*. Define las cualificaciones más significativas del sistema productivo en el el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. Madrid, 2003.
- GALLART, M. A. *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Montevideo: CINTERFOR, 2002.
- GARCÍA FRAILE, J. A. Evolución histórica del modelo español de formación profesional: hacia un sistema integrado, construido en torno a la formación basada en competencias. *REDEC*, Talca, v. 7, n. 1, p. 167-197, 2011.
- GUERGOAT-LARIVIÈRE, M. *Politique européenne d'éducation et de formation: quels enjeux dans l'Europe élargie*. Burdeos: Université de la Formation, 2007.
- HEARN, J. C.; HOLDSWORTH, J. M. Cocurricular activities and student's college prospsects: is there a connection? In: TIERNEY, W. G.; CORWIN, Z. B.; COLYAR, J. E. (Eds.). *Preparing for college: nine elements of effective outreach*. Albany, NY: State University of New York, 2005. p.135-154.
- KEYNES, J. *Teoría general de la ocupación el interés y el dinero*. México, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1943.
- KRUGMAN, P. *The Return of depression economics*. New York: WW Norton, 2009.
- LAFFAN, B.; SHAW, C. *New modes of governance*. Dublin: University College, 2005.
- MAILLARD, F. L'Ambivalence de la politique éducative, le CAP entre déclin et relance. *Formation Emploi*, Marseille, n. 89, p. 65-78, 2005.
- _____. (Dir.) *Des diplômes aux formation professionnelles, nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Rennes: PUR, 2008.
- MÉHAUT, Ph. Tendencias en las políticas de formación y sus vínculos con el mercado laboral en Europa. In: IIEP. *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: Unesco/IIEP, 2009. p. 93-110.
- MERTENS, L. *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR, 1996.
- MONTANARO, L. *La Mirada sindical: formación profesional y negociación colectiva*. Buenos Aires: Aulas y Andamios, 2008.
- RAINBIRD, H. Vocational education and training in the United Kingdom. In: BOSCH, G.; CHAREST, J. *Vocational training: international perspectives*. New York: Routledge, 2010. p. 242-270.
- RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.
- SEN, A. *La Idea de la justicia*. México, D.F.: Taurus, Pensamiento, 2012.
- SMITH, A. *The Wealth of nations*. New York: Oxford University, 1976.
- TARDIF, Jacques. Un pasaje obligado en la planificación y la evaluación de competencias: determinar los indicadores progresivos y terminales de su desarrollo. *REDEC*, Talca, v. 2, n. 2, p. 4-15, 2008.
- TAYLOR SMITH, CH.; MILLER, A.; BERMEO, A. *Bridging the gaps to success, promising practices for promotion and transfer among low-income and first generation students: an in-depth study at six exemplary community college in Texas*. Whashington: The Pell Institute, 2005.
- VERDIER, E. L'Éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Éducation et Société*, Lyon, n. 40, p. 195-225, 2008.

VILASECA, J.; TORRENT, J. *El Conocimiento como recurso y como mercancía: principios de economía del conocimiento*. Madrid: Pirámide, 2005. cap. 3, p. 109-144.

WIBORG, Susanne; CORT, P. The Vocational education and training system in Denmark, continuity and change. In: BOSCH, Gerhard; CHAREST, Jean (Ed.). *Vocational training, international perspectives*. New York: Routledge, 2009. p. 84-109.

WHITTINGHAM, M. V. Aportes de la teoría y la praxis para la nueva gobernanza. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 7., 2002, CLAD, Lisboa, Portugal. Lisboa: CLAD, 2002. v. 23.

YOUNG, M. F. D. Alternative educational futures for a knowledge society. *European Educational Research Journal*, Viena, v. 9, n. 1, p. 1-12, 2010.

SEBASTIÁN DONOSO D.

Dr. en Educación y especialista en Política y Gestión Educacional del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional –IIIDE–, Universidad de Talca –Chile
sdonos@utalca.cl

OSCAR CORVALÁN V.

Ph. D. en Economía de la Educación – Universidad de Toronto – Canadá
y Director Académico del Magíster en Educación Basada en Competencias del IIIDE – Universidad de Talca –Chile
ocorvalan@utalca.cl