

## APRENDIZAJE TÉCNICO EN UN ENFOQUE DE COMPETENCIAS LABORALES

### *Technical learning in a labour-competencies approach*

MARTÍN MIRANDA\*

#### Resumen

La sociedad del conocimiento, el crecimiento económico y el cambio tecnológico están modificando la organización del trabajo remunerado y la dinámica del empleo. El enfoque de competencias laborales representa una herramienta para enfrentar estas transformaciones en el ámbito de la gestión empresarial y la formación para y en el trabajo, mostrando un desarrollo creciente en América Latina y en Chile, destacándose los avances en el campo curricular y pedagógico, principalmente en la enseñanza técnica.

El concepto de competencia ligada al desempeño laboral aún se encuentra en proceso de elaboración y, por lo tanto, sometido a discusión. Sin embargo, son indiscutibles los aportes que ha venido entregando en la construcción de sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida, al facilitar la articulación de niveles y modalidades formativas.

#### Abstract

*The knowledge-based society economic growth and technological change are modifying the organization of remunerated work and the dynamics of employment. The labour-competencies approach provides a means to face these transformations in the area of business administration and in the training for work, as well as in work itself. In Chile and in Latin America this approach has developed quite substantially, especially in the curricular and teaching field. Remarkable developments have taken place in the area of technical and vocational training.*

*The concept of competence linked to work performance is still being developed, and, hence still subject to debate. However, its contribution to the design of life-long learning systems is unquestionable since it has provided a means to facilitate the coordination of the formative levels and modalities.*

---

\* Coordinador del Componente Currículum de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Profesor de la Universidad de Santiago. Consultor de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y del Banco Mundial.

## Un intento de respuesta a un escenario de cambios

En la última década del siglo que acabamos de abandonar empezó a usarse con fuerza y en muchas latitudes el concepto de *competencia laboral*, extendiéndose rápidamente como una herramienta promisorio para enfrentar las transformaciones que ha venido experimentando la organización del trabajo remunerado y la dinámica del empleo, en un escenario marcado por el advenimiento de la sociedad del conocimiento, la apertura y la transnacionalización de la economía y la modificación continua de las tecnologías.

La automatización y la informatización han venido reduciendo las tareas productivas basadas en el esfuerzo humano, disminuyendo las ocupaciones relacionadas con éstos y concentrando el trabajo remunerado en la mediana y pequeña empresa, el empleo independiente y el trabajo temporal, en un espacio donde la gran empresa multifuncional es reemplazada por encadenamientos productivos, en los cuales actores diversos se organizan en red para ocupar un nicho de mercado con estrategias centradas en la calidad y las ventajas competitivas, incrementando la demanda por personas con autonomía para emprender y capacidades para interactuar en una diversidad de situaciones y en contextos diferentes, establecer compromisos por resultados, participar en los beneficios y riesgos de las decisiones y responsabilizarse por hacer un uso eficiente de los recursos.

Si bien se trata de un contexto que exige niveles de calificación más complejos que en el pasado reciente, se tiende a valorar la competencia con que una persona se desempeña en un lugar y en un momento preciso sin importar donde ésta haya sido adquirida.

Por otro lado, la transnacionalización de la economía no sólo ha incrementado el movimiento de bienes y capitales, sino también ha intensificado la movilidad de la fuerza de trabajo por encima de las fronteras nacionales, especialmente donde existen procesos de integración, obligando a la creación de mecanismos objetivos, transparentes y reconocidos que acrediten la competencia de una persona para realizar un proceso o una tarea productiva.

En este contexto de transformaciones profundas, el enfoque de competencias laborales se ha venido construyendo como una propuesta conceptual y metodológica que está intentando dar respuesta a los requerimientos derivados de estos cambios. Esto no quiere decir que en el pasado no se haya solicitado habilidad para desenvolverse en una ocupación; lo que ha ocurrido es una modificación en lo que se exige, transitando del requerimiento de trabajadores calificados (preparados para hacer algo) al de trabajadores competentes porque obtienen resultados exitosos. Lo que este enfoque está pretendiendo es construir procedimientos que se ajusten

a esta demanda, utilizando los nuevos instrumentos que el mismo desarrollo organizacional y tecnológico ha puesto a disposición.

Dado que la competencia laboral hace referencia a las actitudes, conocimientos y destrezas que se requieren para realizar exitosamente las actividades que comprende una ocupación de acuerdo a estándares definidos por el mundo productivo, se puede aplicar a un amplio espectro que cubre desde la gestión empresarial, incluyendo la contratación, la evaluación y la capacitación del personal, hasta la definición de los contenidos de la formación inicial para el trabajo de acuerdo a los requerimientos del mercado laboral, construyendo una diversidad de conexiones entre gestión, certificación y preparación laboral, perfilando a este enfoque como una herramienta muy útil para avanzar en la construcción de sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida.

### **Desarrollo del Enfoque en América Latina**

En América Latina, inicialmente se tuvo como referente la experiencia desarrollada desde 1988 en Inglaterra por la Autoridad de Cualificaciones y Currículum<sup>1</sup> en la definición y aplicación de las Cualificaciones Profesionales Nacionales (National Vocational Qualification, NVQ). Estas representan estándares de carácter nacional que describían los desempeños requeridos en un campo ocupacional o en una ocupación para lograr un resultado competente.

Para identificar estos estándares se proponía realizar un análisis funcional, conducido por un grupo integrado por representantes de un sector productivo y de la QCA, lo que representaba una alternativa diferente al método usado hasta ese momento para describir ocupaciones, centrado en un análisis de las tareas observadas en un puesto de trabajo.

El análisis funcional parte identificando el propósito fundamental de un campo ocupacional u ocupación para luego preguntarse sobre las funciones que se requiere realizar para que éste se logre, desagregándolas hasta llegar a precisar aquellas actividades ejecutables por una sola persona, lo que en el Reino Unido se denomina “elemento de competencia”<sup>2</sup>. Para cada una de estas acciones se precisa: los “criterios de desempeño” que permiten considerar un cumplimiento exitoso; el “ámbito de desempeño” (las circunstancias o contexto en que se efectúa);

---

<sup>1</sup> Qualifications and Curriculum Authority (QCA). [www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk)

<sup>2</sup> En otros lugares, por ejemplo España, se denominan “realizaciones profesionales”.

los “conocimientos asociados”; y las “evidencias de evaluación” a través de las cuales se puede juzgar de manera tangible que el desempeño se ha logrado.

Por un proceso inverso, una agrupación de estos elementos de competencia da origen a una “unidad de competencia” y un conjunto de estas unidades permite establecer una Cualificación Nacional Profesional (NVQ)<sup>3</sup>.

A partir de estos presupuestos conceptuales y metodológicos, en la segunda mitad de los noventa, en América Latina se genera una corriente que proponía la “certificación de competencias laborales” como el camino que se debería seguir para comprender y enfrentar la mayoría de los dilemas que se estaban suscitando en el medio laboral y educativo y en las interrelaciones que se producen entre ambos<sup>4</sup>.

Si bien desde la década de los 80 se venían desarrollando experiencias incipientes de reconocimiento de las habilidades adquiridas en la vida laboral (aceptando la experiencia de trabajo como fuente aprendizaje), la iniciativa de generar un modelo centrado en la certificación de competencias laborales enfrentó una serie de reparos iniciales, debido a que los impulsores de la certificación, como elemento ordenador de la gestión de recursos humanos, de la capacitación en servicio y de la formación inicial, tal como se observaba en el sistema inglés, probablemente no dimensionaron adecuadamente la profunda transformación cultural que estaban intentando. La propuesta inglesa se aloja en un sistema que separa formación y certificación formal de los logros, los cuales se acreditan mediante exámenes estandarizados, diseñados y ejecutados por organismos independientes, los que son indispensables para continuar los estudios e ingresar a la vida laboral, incluyendo la Cualificación Nacional Profesional General (General National Vocational Qualification, GNVQ), válida en la formación para el trabajo en la educación técnico profesional. En nuestro medio es la institución educadora quien certifica al finalizar un ciclo formativo. Si bien nadie ponía reparos, al menos en el discurso, a la validez de certificar aprendizajes obtenidos por medios informales, para muchos no era necesario ni prudente generar mecanismos externos a las instituciones formadoras para acreditar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes.

Mejor suerte corrieron las experiencias de capacitación laboral que iniciaron algunas empresas, principalmente transnacionales o exportadoras<sup>5</sup>, donde se empezó a aplicar la competencia laboral como un elemento clave para identificar los

---

<sup>3</sup> Llamado en otras experiencias norma, estándar o perfil de competencia.

<sup>4</sup> El proyecto más significativo en esta perspectiva fue iniciado en México en 1996 a través del Consejo de Normalización de Competencias Laborales (CONOCER). [www.conocer.org.mx](http://www.conocer.org.mx).

<sup>5</sup> El año 1994 la norma ISO 9000 planteó la conveniencia de determinar el nivel de competencia, experiencia y capacitación necesario para asegurar la capacidad del personal.

contenidos, utilizando, además, métodos que integraban conocimientos y habilidades en función del desarrollo idóneo de una función productiva y posibilitaban examinar y reconocer total o parcial las habilidades adquiridas en la vida laboral, evitando volver a enseñar lo ya aprendido y proponiendo caminos para resolver las carencias detectadas (Mertens, 1998). Estas alternativas desplazaron rápidamente el modelo en uso, centrado en la enseñanza lineal de habilidades apoyadas en algunos conocimientos de disciplinas aplicadas.

Paralelamente, en los procesos de reforma de la educación secundaria que se iniciaban en la mayoría de los países de latinoamérica, el enfoque de competencias laborales empezó a orientar las transformaciones curriculares de la formación técnica, siendo, eso sí, necesario despejar algunos focos de resistencia provocados, de un lado, por la sensación de que se estaba reduciendo la formación exclusivamente a demandas economicistas del mercado y, de otro, por la preocupación de que la certificación de los aprendizajes quedara en manos de una instancia externa al sistema escolar.

Las primeras experiencias se hicieron aplicando las mismas reglas usadas en ese momento en la capacitación en servicio, las que rápidamente se mostraron como estrechas, ya que en ese momento se estaba empezando a discutir con mucha fuerza la necesidad de ampliar el horizonte formativo de la educación técnica más allá de las destrezas y conocimientos vinculados directamente al incremento de la productividad en una función laboral. Un detonante de esto fue el informe emitido en 1992 por el Departamento del Trabajo del Gobierno norteamericano (SCANS, 1992), donde se identificaban las competencias requeridas en contextos productivos o de servicios en dos grandes rubros: el primero, de *competencias prácticas*, donde se establecía que los trabajadores eficientes utilizan de manera productiva recursos, destrezas interpersonales, información, sistemas y tecnología; el segundo, de *competencias fundamentales*, que representa la base requerida por las competencias prácticas y comprendía: capacidades básicas (lee, redacta, realiza cálculos aritméticos y matemáticos, escucha y se expresa), aptitudes analíticas (piensa creativamente, visualiza con imaginación, razona, toma decisiones, resuelve problemas y sabe aprender), cualidades personales (responsabilidad, autoestima, autocontrol, sociabilidad y honradez).

Aquí se encontraba el germen de algo que también se venía trabajando al interior de la OECD en el sentido de recalcar que la organización actual del trabajo, junto a las competencias específicas ligadas a una función productiva son de igual o mayor importancia las llamadas competencias básicas, transversales, esenciales o claves.

Durante el proceso que hemos reseñado se fue haciendo cada vez más evidente que el eje debía ubicarse en la competencia laboral y no en la certificación,

como se lo hizo inicialmente, por ser ésta la que permite que se conecten los diferentes procesos de gestión, formación y reconocimientos de aprendizajes obtenidos en la experiencia.

### Avances en Chile

Tal como ha ocurrido en otros contextos, en Chile se han venido poniendo en marcha diversas iniciativas que apuntan a los diferentes ámbitos de aplicación del enfoque de competencias laborales. En 1995 el Ministerio de Educación tomó la decisión de orientar el proceso de transformación curricular de la enseñanza media técnico profesional utilizando este enfoque (Miranda, 2003), lo que se materializó en objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios en la forma de un perfil de egreso (Mineduc, 1998) y posteriormente en planes y programas de estudio en una estructura curricular modular (Mineduc, 2001). En el mismo período empresas o asociaciones empresariales generaron experiencias de capacitación, principalmente en los sectores de la construcción, forestal y minería. En el año 1999 la Fundación Chile inició un proyecto centrado en la certificación de competencias laborales, incluyendo elementos de capacitación. También algunos Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica empezaron a desarrollar programas de estudio basados en el enfoque<sup>6</sup>. Estos últimos se vieron beneficiados por una norma legal (Ley N° 19.518) que permitió que las empresas contrataran para sus trabajadores, con cargo a la franquicia tributaria, módulos basados en competencias laborales, en forma directa con los Centros de Formación Técnica o a través del organismo técnico intermedio de capacitación (OTIC) al cual se encuentren afiliadas. Además, el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) empezó a impulsar la capacitación basada en competencias.

Todos estos esfuerzos facilitaron que el Estado pusiera en marcha en el año 2002 el Programa Chile Califica, comprometiendo a los Ministerios de Economía, de Educación y de Trabajo y Previsión Social en una iniciativa que pretende aportar al desarrollo productivo y al mejoramiento de las oportunidades de progreso de las personas, considerando entre sus objetivos *contribuir al desarrollo de un marco nacional de competencias laborales, como referente válido para orientar los procesos de formación y de certificación.*

---

<sup>6</sup> Una de las propuestas más completa fue elaborada por la carrera de diseño del Duoc, mediante un proyecto Fondef. Esta incluye diseño curricular e instruccional a partir de un perfil profesional de competencias (DuocUc, 2002).

En este contexto, en marzo del año 2004 se envió al Congreso el proyecto de ley que crea el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, donde se establecen los procedimientos que harán posible reconocer formalmente las capacidades laborales de las personas independientemente de la forma en que hayan sido adquiridas.

### **Qué entendemos por competencia laboral**

A pesar de la variedad de definiciones que se pueden encontrar sobre el concepto de competencia ligado al desempeño laboral<sup>7</sup>, progresivamente se ha venido estableciendo algunos consensos que permiten establecer que ésta hace referencia a los *atributos que pone en juego un persona o un equipo de trabajo para realizar un conjunto de procesos y tareas con un resultado exitoso de acuerdo a criterios de desempeño considerados idóneos en el medio laboral*. Estos atributos dicen relación con el universo de conocimientos tecnológicos, destrezas técnicas y actitudes laborales que se necesita activar para lograr un desempeño competente en una función productiva.

En los acercamientos iniciales el acento se ponía en las tareas individuales. Si bien éstas persisten en oficios donde se ejecuta una acción normalizada y de baja complejidad tecnológica, en el último tiempo han surgido propuestas centradas en *procesos colectivos*, considerando que, en contextos donde el diseño organizacional del trabajo es orientado por sistemas, se está frente a procesos que resultan más complejos que una simple sumatoria de tareas; además, cuando la ejecución de estos procesos recae en un equipo polivalente, la competencia se sitúa al interior del grupo de trabajo<sup>8</sup>.

Esto último supone poner en discusión la íntima relación que inicialmente se estableció entre competencia laboral y empleabilidad<sup>9</sup>, asumiendo que la capacidad para acceder y mantenerse en un empleo era una característica individual que se incrementaba con las competencias certificadas, ya que se detectan crecientemente circunstancias donde éstas se despliegan mediante la interacción que se produce dentro de un grupo y que se modifican de acuerdo a la composición de éstos.

---

<sup>7</sup> En [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy) se podrá encontrar ejemplos de esta diversidad en el acápite 40 *preguntas sobre competencia laboral*.

<sup>8</sup> Dos ejemplos de perfiles que comprenden competencias centradas en procesos y en el trabajo cooperativo son los elaborados dentro de la Unión Europea para “mecatrónica del automóvil” (Spöttl, 2002) y “eco-recicador” (Blings, 2003).

<sup>9</sup> Postura que, en general, hace abstracción de otras características que se influyen tanto o más decisivamente a la hora de presentarse a un empleo como son el género, el origen social y étnico, el lugar de residencia o la red de contactos.

Tomando en cuenta las rápidas transformaciones que experimenta el escenario laboral al cual se requiere responder con competencias, éstas tienen necesariamente una vigencia acotada en el tiempo. Por lo tanto, la revisión periódica se ha transformado en una práctica habitual.

Por otro lado, las competencias laborales tienen, en general, un alcance geográfico de aplicación bastante amplio cuando se refieren a un espacio de desarrollo productivo con características similares<sup>10</sup>, haciendo posible que se logren acuerdos internacionales en aquellos ámbitos ocupacionales donde se pueden globalizar las competencias, como lo ha venido intentando el MERCOSUR con la formación técnica de nivel medio (Brum, 1999) o lo ha propuesto la Unión Europea a través de la transferencia entre los países mediante un sistema de créditos (European Ministers, 2002). En esta perspectiva lo que se solicita a los sistemas nacionales es que garanticen la adquisición de las capacidades asociadas a las competencias.

### **Cómo se identifican y evalúan las competencias laborales**

Existe consenso para aceptar que el levantamiento de las competencias laborales y su evaluación deben efectuarse contemplando los contextos reales donde se efectúa el trabajo.

La identificación se realiza con la participación de informantes claves del mundo productivo que tengan experiencia en la ocupación o campo ocupacional bajo análisis. Aquí reside una fortaleza relevante del enfoque, ya que permite acercarse con bastante precisión a lo que se puede definir como desempeño idóneo. Pero también representa una gran debilidad, ya que obliga a ser muy certero en la detección y reclutamiento de estos informantes, asegurando que éstos puedan precisar las demandas actuales y aquellas que se pueden proyectar para el futuro cercano y representen los distintos ámbitos organizacionales existentes en un sector productivo. Esto último se dificulta en nuestro medio donde sólo las grandes empresas suelen contar con organizaciones sectoriales.

En lo que se refiere a los procesos evaluativos a través de los cuales se certificará la competencia<sup>11</sup>, el requisito básico es que éstos se efectúen en situaciones

---

<sup>10</sup> Esto que se puede observar comparando las definiciones que aparecen en diferentes portales en internet.

<sup>11</sup> Conceptualizado también como “reconocimiento de aprendizajes previos” y “validación de lo adquirido en la experiencia”.



reales de trabajo. Aunque el formato de estos exámenes puede tener muchos elementos comunes con aquellos que se usan en una formación técnica inicial, se tiende a concebir que en este caso no se puede certificar una competencia, sino las *aptitudes* del egresado o la egresada, acreditando que está “apto” o “apta” para comenzar a desempeñarse en el medio laboral. El paso de la aptitud a la competencia supone un período de experiencia laboral donde se vaya validando progresivamente la idoneidad. Esta certificación debería contribuir a orientar la inserción en un primer trabajo remunerado. En este sentido, se trataría de un medio que proporcionaría datos importantes, en primer lugar, a quien recibe el certificado, para reforzar sus perspectivas de empleo o de continuidad de estudios; en segundo lugar, a un eventual empleador para identificar tanto las capacidades del postulante en relación a las exigencias que deberá enfrentar, así como los inevitables vacíos que se deberían resolver por la vía de la capacitación (Miranda, 2001).

### **Consecuencias curriculares y pedagógicas del uso del enfoque de competencias laborales en la formación técnica**

El impacto más evidente que ha tenido el enfoque en el diseño curricular se relaciona con la identificación de contenidos de clara pertinencia para la formación de técnicos, los que, además, pueden ser actualizados con prontitud cuando en el levantamiento de las competencias se identifican actitudes, conocimientos o destrezas que necesitan ser reforzados, incluidos o transformados. Sin embargo, esto último se ha venido topando con esquemas organizacionales que conducen muy tardíamente estos ajustes necesarios a la situación de aprendizaje, de un lado, porque las transformaciones curriculares suelen ser sometidas a procesos burocráticos de larga duración y, de otro, porque en general no se dispone de mecanismos ágiles para capacitar a los docentes técnicos<sup>12</sup>.

La competencia laboral entrega un cuerpo de contenidos que se necesita transformar en aprendizajes esperados que orienten la experiencia educativa. En las versiones más recientes de los perfiles profesionales de competencia, la información más relevante se encuentra en los *criterios de realización* con que se juzga el desempeño idóneo en una actividad, ya que éstos comprenden necesariamente los conocimientos tecnológicos, las destrezas técnicas y las actitudes laborales que se ponen en juego en dicha actividad, traduciéndose en contenidos fundamentales de

---

<sup>12</sup> Algunas evidencias indican que ciertas transformaciones tecnológicas han llegado al lugar de aprendizaje cuando éstas ya no están vigentes, porque entre la detección del cambio requerido en conocimientos y destrezas y su aplicación educativa han pasado hasta cinco años.

la formación. Esto sin perder de vista que siempre se necesita garantizar el dominio de las competencias básicas y la permanente ampliación de éstas.

En la experiencia desarrollada en Chile en la formación técnica de enseñanza media, el marco curricular nacional obligatorio propone un *perfil de egreso* para cada especialidad, construido a partir del perfil profesional de competencias del técnico de esa especialidad. El perfil de egreso describe, en la forma de objetivos fundamentales terminales, las *capacidades* que necesita dominar el alumno o alumna al cerrar el proceso formativo. Manteniendo la idea básica de que la competencia laboral se desarrolla en situaciones de trabajo, se asume que la educación formal prepara personas con capacidades que podrán convertirse en competencias una vez que se inserten en el medio laboral.

Pero no basta con disponer de un listado de capacidades para asegurar que la formación apunte a la competencia laboral. Se requiere, además, tomar decisiones sobre las formas de configurar el espacio educativo y las situaciones de aprendizaje.

En el primer aspecto, se reconoce que en la actualidad es muy difícil que una institución formadora pueda entregar una oferta educativa que tenga como referente la competencia laboral si no cuenta con alianzas con el mundo productivo. Resulta difícil imaginar que un técnico en construcción egrese con las capacidades requeridas si no ha tenido la oportunidad de interactuar con procesos constructivos y materiales reales. De ahí que el espacio educativo se tenga que ensanchar más allá de los muros institucionales, generando nexos que posibiliten compartir la preparación técnica con empresas (implementando procedimientos de alternancia como la formación profesional dual) o bien completarla con su apoyo, a través de diversas modalidades de prácticas profesionales.

Con respecto a la situación de aprendizaje, se observan avances en la introducción de metodologías globalizantes y problematizadoras, algo que no es novedad en el discurso pedagógico moderno, pero que ha sido muy lento de implementar. Si la competencia laboral engloba el universo de conocimientos, destrezas y actitudes laborales que se activan para lograr un desempeño idóneo en una función productiva, las propuestas para fomentar el aprendizaje están obligadas a proponer estos contenidos de manera integrada (como se da en la experiencia de trabajo) y un buen camino ha resultado ser el trabajar en torno a problemas técnicos de base productiva. (Catalano, 2004).

Con el propósito de que los docentes técnicos adopten un estilo de trabajo consistente con el enfoque que dirige su quehacer, se ha levantado su perfil profesional de competencias (Chile Califica, 2004). Este instrumento permite orientar la formación, capacitación en servicio y la evaluación del desempeño de estos docentes, tal como se lo hace con cualquier otro profesional.

## **Contribución del enfoque para materializar la aspiración de educación permanente**

Desde hace más de medio siglo se ha venido planteando la necesidad de replantear la orientación y la estructura de los sistemas educativos en una óptica que posibilite la educación permanente. En el escenario actual el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida se representa el principal factor que abre las puertas a través de las cuales las personas pueden integrarse activamente a todas las dimensiones de la vida en sociedad y mantener vigente su participación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000).

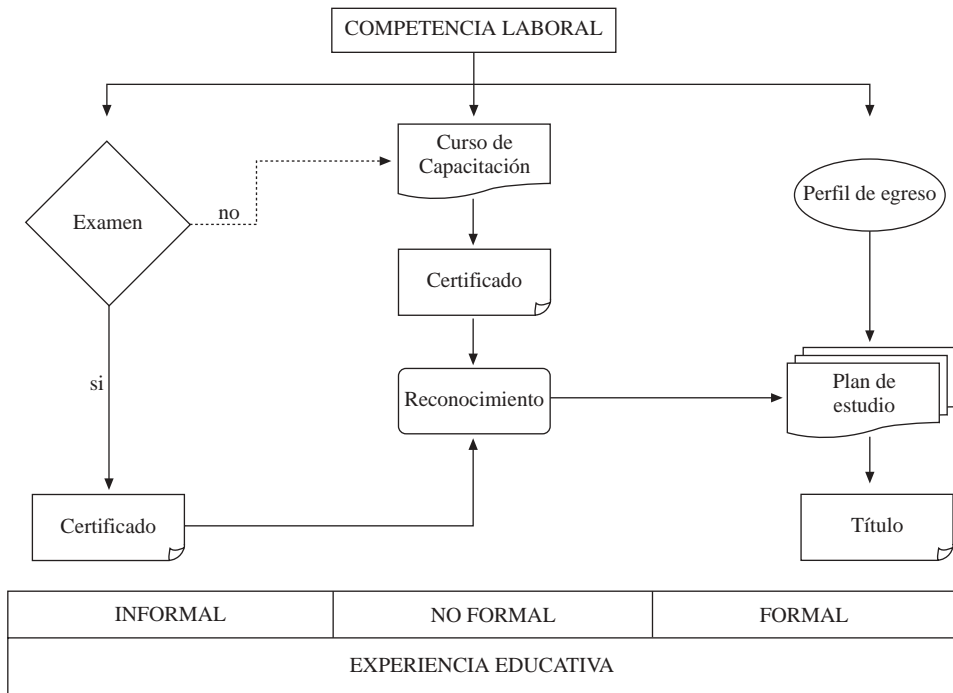
En el último tiempo esto se ha venido concretando en la preparación para y en el trabajo a través de lo que se ha denominado *marco nacional de cualificaciones*, mediante el cual un país construye un sistema único para expresar las competencias de su capital humano, equiparando niveles de competencia con niveles de educación formal y contando con procedimientos para reconocer los aprendizajes obtenidos por otros medios. (Vargas, 2004)

Si bien en Chile no se observa una iniciativa en esta perspectiva, hay acciones y experiencias que apuntan en esa dirección, en lo que se ha venido *denominando itinerarios de formación técnica*, una organización curricular flexible que permite enlazar diversas ofertas formativas en torno a la competencia laboral, referente que además posibilita reconocer los aprendizajes obtenidos en la experiencia del trabajo.

En el esquema que se presenta a continuación (Miranda, 2004) se puede observar cómo la competencia laboral da origen a tres procesos (examen para certificar su dominio, curso de capacitación y diseño del perfil de egreso para un plan de estudio), los que se pueden conectar al contar con un referente compartido.

Es en este contexto donde cobra sentido el uso de una *estructura modular*, ya que ésta resulta más flexible que las mallas curriculares cerradas con recorrido único, posibilitando un menú de opciones que permite cubrir distintos requerimientos de aprendizaje, lo que facilita la articulación de niveles modalidades y niveles educativos.

En el país se ha avanzado bastante en la generación de experiencias y espacios donde se reúnen las instituciones que forman técnicos de nivel medio y superior y las agrupaciones productivas. Esta es una condición necesaria pero insuficiente para avanzar en la construcción de itinerarios. La tarea más significativa será consensuar los elementos que caracterizan a lo menos los niveles de competencia de técnicos de nivel medio y superior definir como éstos se expresan en el sistema formal de educación, para asegurar progresión formativa.



### A modo de conclusión

A pesar de que el concepto de competencia laboral apareció hace muy pocos años y ha estado sometido a una revisión constante, ha venido generando una serie de contribuciones, entre las cuales se pueden destacar la habilidad demostrada para:

- Generar un universo de significados compartidos entre el mundo productivo y el mundo de la formación lo que facilita la comunicación de ambos<sup>13</sup>.
- Establecer un conjunto de estándares de competencia que posibilitan orientar la gestión empresarial, seleccionar personal y evaluar su desempeño sobre la base de criterios objetivos de dominio público.

<sup>13</sup> Esto explica en parte el éxito con que se ha implementado en Chile la formación profesional dual; la creciente asociación de instituciones formativas y empresas en proyectos de articulación de la formación técnica, en todas las regiones del país; la existencia de dos acuerdos de cooperación entre la Confederación de la Producción y el Comercio y el Ministerio de Educación para fortalecer la formación técnica.

- Proponer contenidos de aprendizaje para la formación técnica y la capacitación laboral pertinentes y relevantes para enfrentar las tareas que implica el desarrollo productivo.
- Reconocer y validar los aprendizajes obtenidos a través de experiencias informales y proporcionar los medios para resolver los vacíos detectados.
- Ordenar la oferta formativa en itinerarios que profundizan y amplían los aprendizajes en niveles progresivos de complejidad y de acuerdo a las exigencias para incrementar la autonomía en el ejercicio profesional.

En la medida que las aplicaciones se vayan extendiendo a toda la población se podrá decir que se está contribuyendo a la democratización de la formación en y para la vida laboral y a la movilidad de la fuerza de trabajo dentro del escenario actual de desarrollo productivo.

Viendo los avances obtenidos en el uso del enfoque de competencias laborales en la formación técnica, queda planteado el interrogante acerca de la factibilidad de utilizarlo en disciplinas de la formación general que declaran la necesidad de formar personas competentes para hacer uso de los conocimientos y destrezas propios de la disciplina en la vida cotidiana (por ejemplo, en relación a ser competente para preservar la salud).

### Referencias bibliográficas

- Blings, J; Spöttl, G.** (2003) *Eco-Recycler. A European Core Occupational Profile for the Closed Loop and Waste Economy.* Universität Flensburg.
- Brum, V; Samarcos, M.** (1999). *Proyecto Educación-Trabajo en el MERCOSUR Documento sobre comparabilidad y compatibilización entre los perfiles comunes de nivel medio técnico.* Buenos Aires, OEI, Cuaderno de Trabajo. Educación Técnico Profesional número 5.
- Catalano, A.M.; Avolio, S.; Sladogna, M.** (2004) *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas.* Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTERFOR.
- Chile Califica.** (2004) *Guía de apoyo para el diseño de proyectos de formación y actualización de docentes técnicos.*
- Cinterfor.** (1998). *Formación basada en competencia laboral, Herramientas para la transformación N° 4.* Montevideo. CINTERFOR.
- Comisión de las Comunidades Europeas.** (2000) *Memorándum sobre el aprendizaje permanente.* Bruselas. Documento de trabajo.
- DuocUC** (2002). *Educación del diseño basada en competencias: un aporte a la competitividad.* Santiago de Chile, DuocUC / Fondef.

- European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission** (2002) *The Copenhagen Declaration. Enhanced European cooperation in vocational education and training*. Copenhagen.
- Fundación Chile** (2004). *Competencias laborales para Chile 1999-2004. Capital humano: productividad y desarrollo de las personas*. Santiago de Chile. Fundación Chile.
- Mertens, L.** (1998). *La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. Madrid: OEI/Programa IBERFOP.
- Mineduc** (1998). *Decreto Supremo N° 220. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Mineduc** (2001). *Decreto Supremo N° 27. Aprueba Planes y Programas de Estudio para 3° Año de Enseñanza Media, ambas modalidades, y Planes y Programas de Estudio, Formación Diferenciada para 4° año de Enseñanza Media*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Miranda, M.** (2001). El enfoque de competencias laborales en la formación técnica inicial. En *Estrategias y formas de cooperación de las instituciones de formación profesional en América Latina* (pp. 74 - 77) GTZ / Icon Institute, Köln, Germany
- Miranda, M.** (2003). Transformación de la Educación Media Técnico-Profesional. En C. Cox (Ed). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*, pp. 375-417 Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Miranda, M.** (2004). *La formación técnica en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida*. Santiago de Chile. Chile Califica. Documento de trabajo.
- Spöttl, G; Gerds, P.** (2002). *The Car Mechatronic - A European Occupational Profile*. Universität Flensburg.
- Vargas, F.** (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente. Tres miradas a su desarrollo en América Latina y el Caribe*. Montevideo: CINTERFOR.
- SCANS - The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills.** (1992). *Lo que el trabajo requiere de las escuelas*, Washington, Departamento del Trabajo.