

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/44823504>

La Gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional

Book · January 2000

CITATIONS
52

READS
8,241

2 authors, including:



Leonard Mertens
Consultant

26 PUBLICATIONS **250** CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Quality Apprenticeship Models [View project](#)



Productivity and reward [View project](#)

PROGRAMA DE COOPERACIÓN IBEROAMERICANA PARA EL DISEÑO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

IBERFOP

1

**La Gestión por
Competencia
Laboral en
la Empresa
y la Formación
Profesional**

Leonard Mertens



**CUMBRE
IBEROAMERICANA**

La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional

Leonard Mertens

Instituciones patrocinadoras

Ministerio de Cultura y Educación de Argentina (MCE)
Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Instituciones colaboradoras

Secretaría de Educación Pública de México (SEP)
Ministerio de Educación y Cultura de España (MEC)
Instituto Nacional de Educación Tecnológica de Argentina (INET)
Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral de México (CONOCER)

© **De los textos y gráficas:** Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional (IBERFOP) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 1998

© **De esta edición:** Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2000
Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, España

ISBN: 84-7666-088-X
Depósito Legal: M-299007-1998

Montaje y Composición: Óscar Macías Álvarez y Joaquín Asenjo Pérez

Este documento presenta un análisis de las diversas concepciones y tendencias que han generado en torno a la competencia laboral, a la vez que propone una caracterización conceptual y metodológica de la Formación Profesional basada en competencia

Introducción

La manera de cómo los sistemas formativos están abordando la competencia laboral difiere entre países y depende, en buena medida, de la evolución que ha tenido el sector educativo en cuanto a incorporar aspectos de lo que se entiende por una formación basada en competencias: la alternancia entre teoría y práctica, la evaluación a partir de criterios de desempeño en vez de conocimientos solamente, una visión integradora de las materias a enseñar, una manera flexible de escalar y navegar entre los diferentes subsistemas y tipos de formación, ritmos individualizados de avance y modalidades de formación a la larga de la vida laboral, entre otros.

Las diferentes formas de aproximación y articulación de los sistemas formativos al sistema de competencia laboral se pueden clasificar *grosso modo* en tres tipos. El primer tipo de articulación es aquel donde las iniciativas en dirección hacia una formación por competencia laboral nacen y son dirigidas por el propio sistema educativo. Por lo general, se inserta en un esquema centralizado de desarrollo de currículo (por ejemplo, Alemania, Francia, España). En esos casos se ha venido experimentando e innovando la oferta formativa, incorporando modalidades vinculadas a un sistema de competencia laboral, siempre bajo la tutela del sistema educativo.

El segundo tipo de articulación que se observa es aquel que parte del lanzamiento de un sistema de competencia laboral bajo la dirección de los agentes sociales de la producción y del gobierno, en el que el sistema educativo es *uno* de los integrantes entre varios otros agentes. El sistema de competencia laboral generalmente es dirigido por un consejo de

orden tripartita (por ejemplo, Gran Bretaña, Australia, México), y las normas de competencia se van generando de manera descentralizada, por medio de consejos técnicos a nivel de rama de actividad o función productiva, conformados por representantes de los empleadores y trabajadores, apoyados técnicamente por especialistas del sector educativo. Este modelo institucional ha surgido sobre todo en aquellos países donde el sistema educativo había quedado rezagado y/o fallado en experimentar modalidades orientadas hacia la incorporación de aspectos relacionados con la competencia laboral

El tercer tipo de articulación se puede denominar híbrido; son formas donde el sistema educativo, y generalmente de manera descentralizada, desarrolla un sistema de competencia laboral conjuntamente con los actores sociales, empleadores y trabajadores, integrándolo en otras políticas activas de mercado de trabajo, por ejemplo, de reubicación y recalificación de mano de obra en determinados sectores (caso Canadá), o bien integrándolo a un enfoque de desarrollo de la comunidad local (Estados Unidos). En estos casos, el sistema de competencia laboral se va integrando a partir de ámbitos y experiencias a nivel reducido o de rama de actividad, conformándose referencias de normas de competencias correspondientes a alto desempeño (EEUU) o al empleo (Canadá).

Independientemente de la modalidad y trayectoria institucional de la articulación entre el sistema de formación y el de competencia laboral, lo importante es determinar el *significado* y el *contenido* de la articulación en el contexto actual de la evolución de los mercados, la tecnología y la gestión empresarial. Este es el tema del presente trabajo, que coloca a la competencia laboral en el lugar donde se materializa y desarrolla, que es en la gestión de la organización.

Al referirnos al concepto de formación profesional basada en la competencia, la intención no es presentar un análisis exhaustivo de la problemática, sino plantear algunas interpretaciones que en la actualidad se están dando en

la materia. El propósito es contribuir al *aggiornamento* de los actores y agentes sociales que están involucrados en este campo, presentando una visión que lejos de pretender ser «completa» o «cerrada», busca orientar el debate sobre los puntos medulares de un tema complejo, con sus múltiples planos de por dónde abordarlo, que es la formación profesional por competencia.

El modelo de competencia laboral consiste en varios subsistemas, articulados entre sí, que son la *normalización*, la *formación-capacitación* y la *certificación*. Cada uno de estos subsistemas posee su propia complejidad y lógica interna, teniendo como eje uniformador el concepto de competencia en la expresión amplia de su significado.

En este trabajo se planteará el surgimiento de la formación profesional por la competencia laboral a partir de las transformaciones que están apareciendo en el mundo de las empresas. Las características de dichas transformaciones son asimismo las referencias genéricas de lo que en la actualidad se entiende por competencia laboral y la formación basada en ella, situándola en el seno del proceso de aprendizaje de la organización, que a su vez es la fuente inagotable de la estrategia de productividad y competitividad de las empresas en un entorno abierto y complejo. En esto se centra el primer capítulo.

En el segundo capítulo se abordará el tema de la normalización de la competencia laboral, su significado en el contexto de las trayectorias de innovación de las empresas, así como los puntos críticos que se presentan en torno a ésta. La elaboración de la norma de competencia aparece como parte de la «nueva» formación profesional. En el tercer capítulo se indagará sobre el punto medular de la normalización que es la transferibilidad, sus alcances y límites, la interpretación de su significado para la formación profesional y su relación con el mercado de trabajo y el empleo.

El cuarto capítulo se centra en algunas características pedagógicas de la formación por la competencia

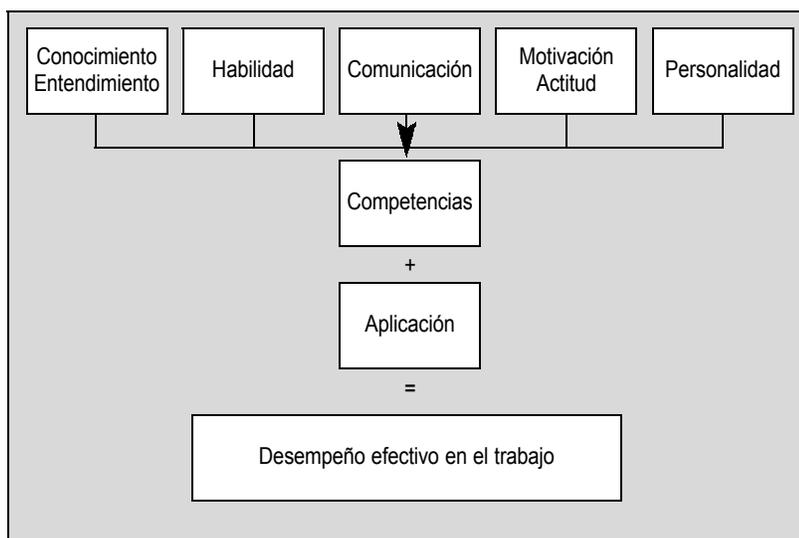
laboral, cerrándose el quinto capítulo con las perspectivas empresariales y sindicales en cuanto a la formación profesional basada en la competencia laboral.

1. Aproximación conceptual y surgimiento de la competencia laboral

La aproximación conceptual de la competencia laboral no se pretende plantear aquí en el contexto de la educación y de la sociedad, sino plantearla desde una perspectiva acotada del nivel inferior de la empresa o unidad productiva. A este nivel se pueden distinguir dos enfoques acerca de la competencia laboral: el estructural y el dinámico. Ambos enfoques encierran modelos que no son excluyentes, sino que enfatizan diferentes aspectos de la competencia, que en el plano práctico de la gestión de la formación profesional pueden combinarse, sin que esto signifique necesariamente un conflicto metodológico y/o falta de congruencia en el proceso de la aplicación del modelo de gestión por competencia laboral.

1.1. Enfoque estructural

Definir un concepto que se determina social e históricamente no es tarea fácil, ya que su significado se va



adquiriendo a partir del análisis del contexto económico y social en el que está envuelto el fenómeno. Esto ocurre con el concepto que nos ocupa aquí. Explicar en dos o tres frases qué es la formación por competencia no es tan fácil. Menos aún cuando la audiencia son agentes sociales de la producción que no han tenido la oportunidad de reflexionar e investigar acerca de las trayectorias que están siguiendo las acciones formativas en las empresas y en las instancias formativas a nivel nacional e internacional. El significado del concepto no se expresa en dos o tres frases, sino que es producto de un proceso en donde el interlocutor entra en una dinámica de cuestionar y aceptar el conjunto de nuevos paradigmas que el modelo de formación por la competencia encierra.

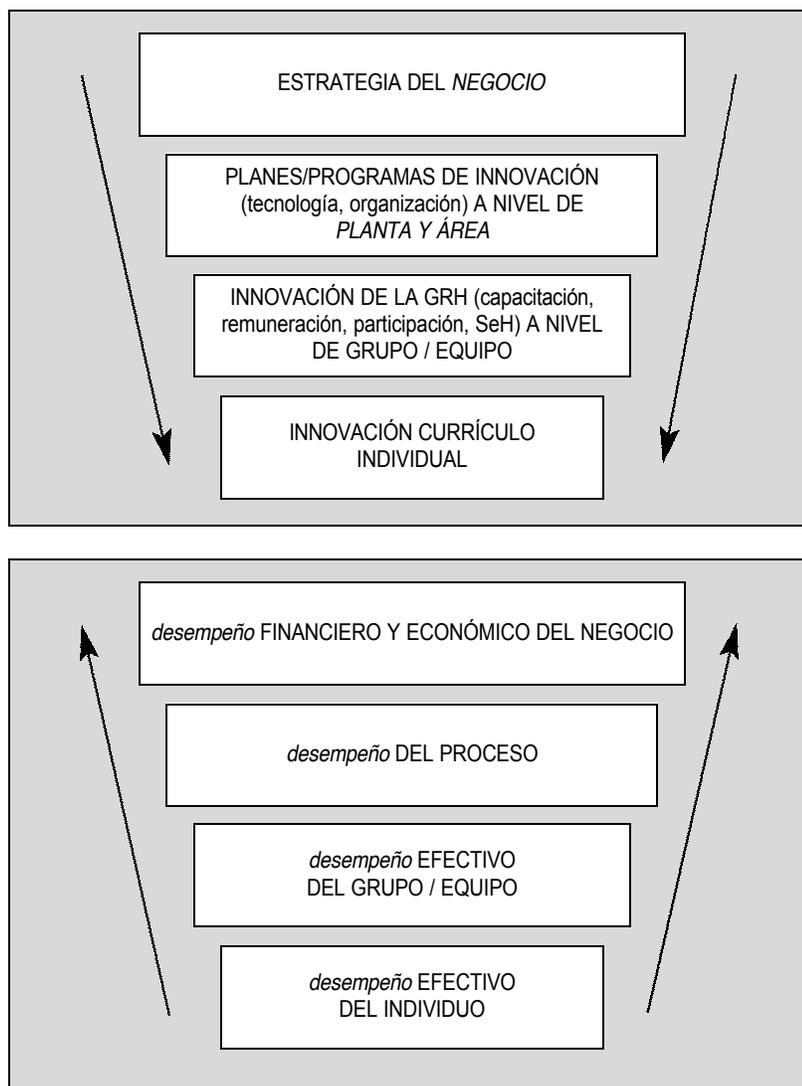
No obstante lo dicho anteriormente, es necesario plantear una definición para orientar, estructurar y con ello aplicar las bases al concepto y, por consecuencia, al modelo. Una primera definición es: formar a las personas en un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes requeridos para lograr un determinado resultado en un ambiente de trabajo. Expresada así, el concepto no es novedoso, ya que en la historia de la formación profesional aparece con mayor o menor énfasis el término competencia entendida bajo estos elementos. Definirlo de esta manera lo sitúa en un plano ahistórico, que si bien le da una base firme y difícilmente cuestionable, aparentemente no le otorga el sentido crítico o estratégico que hoy día tiene para las organizaciones, empresas y ofertantes de formación profesional, así como para los individuos y la sociedad en general.

Sin embargo, esta definición plantea dos facetas decisivas que le otorgan un significado importante en el contexto de la relación formación profesional y trabajo; facetas que se deben subrayar para poder establecer una comunicación y entendimiento efectivo con los interlocutores del mundo del trabajo: empresarios, gerentes, trabajadores, sindicalistas.

La primera faceta que caracteriza el concepto competencia es la enumeración de un conjunto de atributos de la persona, que no se limitan al conocimiento, sino

que incluyen las habilidades, actitudes, comunicación y personalidad, es decir, define a la formación de manera integral, reflejando las diferentes dimensiones que representa el acto de trabajar y no se limita al conocimiento únicamente.

La segunda faceta es la relación explícita que se establece entre esos atributos y el resultado o desempeño requerido. Intenta cerrar el tradicional abismo entre la calificación, entendida como un acervo de conocimientos y habilidades, y el desempeño concreto requerido en la empresa u organización. Es una propuesta para aumentar la *posibilidad* de que la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades conduzcan efectivamente a un desempeño o resultado superior de la organización. Como bien lo demuestran los responsables del aprendizaje en las empresas, para que estos atributos culminen en resultados se



requiere de una *aplicación*, que a su vez esté determinada por lo que la empresa haya avanzado en la gestión de recursos humanos y la organización del trabajo, en la innovación de la organización de la producción y la tecnología del producto y proceso, y en determinar sus módulos y/o segmentos de mercado donde puede desarrollar una ventaja competitiva. (Hooper, 1997.)

En el modelo *estructural* planteado aquí, la relación entre los atributos de la persona y los resultados se entiende en un doble sentido. Para que los atributos o el currículo conduzcan a un desempeño efectivo, sus nuevos contenidos requieren ser deducidos de la estrategia global del negocio, de la trayectoria de innovación en tecnología y organización, así como en la gestión de recursos humanos y relaciones laborales. Bajo esta perspectiva, la probabilidad de que el esfuerzo invertido en la innovación del currículo finalice en un desempeño efectivo, contribuyendo al mejoramiento sostenido de la productividad, es mayor cuando parte de las proyecciones de los elementos observados en la competencia.

Por otra parte, la contribución de estos atributos al desenvolvimiento del negocio no se da en forma directa, sino que dependen del desarrollo alcanzado en los diversos subsistemas de la organización. La *aplicación* de la competencia es justamente esta capacidad de articulación de los atributos personales con los otros subsistemas que determinan el progreso de la empresa.

La competencia laboral definida de esa manera es la capacidad demostrada por una persona para lograr un resultado, que puede o no convertirse en un *avance efectivo*. Es decir, hay todavía una contingencia entre resultado de la competencia y desarrollo efectivo. En esta contingencia, es importante reconocer que para la gestión de competencia laboral en la empresa, no interesa cualquier resultado, sino aquel que esté en concordancia con los objetivos y el contexto global de la organización.

Por otra parte, una persona que demuestra un determinado nivel de competencia no necesariamente lo logra o ejerce siempre. Puede ser que el entorno del trabajo cambie de repente, por ejemplo, la falta de ciertos bienes requeridos en el proceso productivo o el surgimiento de un clima laboral negativo que obstaculiza el mejoramiento de la productividad, entre otros, por la falta de reconocimiento y de un sistema de compensación salarial adecuado a las nuevas circunstancias; en esos momentos será difícil alcanzar la efectividad en el desempeño esperado del personal identificado como competente.

Para la empresa es importante disminuir todo lo que pueda esta distancia entre competencia y desarrollo efectivo. En efecto, el concepto de la competencia hace más corta la distancia que existía entre calificación y desempeño efectivo. Mientras que la calificación se refiere a la capacidad potencial para realizar determinadas tareas o funciones, la competencia es la capacidad real de realizarlas, aunque el grado de efectividad de su resultado tendrá que ser garantizado por otros mecanismos de gestión en la organización (por ejemplo, indicadores de cumplimiento). (Mertens, 1997-1.)

La distancia señalada entre atributos de conocimiento y habilidades, por una parte, y el desempeño efectivo, por la otra, explica en buena medida la paradoja en la que

Las empresas deben buscar evidencias claras de que la capacitación conlleva a resultados concretos para la organización

Las reestructuraciones de los negocios y la introducción de más tecnología de informática conlleva que el personal requiere aprender nuevas habilidades. El principio organizativo del mejoramiento continuo (Kaizen) significa el aprendizaje continuo. Sin embargo, precisar qué tipo de capacitación, impartido por quién, de cuánto tiempo y para qué objetivo, es mucho menos obvio. Hay buenos y malos instructores; hay buenos y malos cursos; hay buenos y malos capacitandos. Es esencial hacer un análisis de las contribuciones del esfuerzo de capacitación. La confianza ciega de que la capacitación conduce a beneficios para la empresa equivale a acercarse al desastre. (Furnham, 1997.)

muchas organizaciones están viviendo: se reconoce el valor de la formación-capacitación como una de las principales fuentes de la mejora de productividad y competitividad de las empresas; sin embargo, esta convicción no ha tenido el efecto de una clara intensificación de la capacitación, con la excepción de algunos casos. Es muy probable que esto se deba a que la organización no sabe articular el impulso al esfuerzo formativo con el desempeño efectivo esperado, y que la relación entre formación y productividad en la práctica no exista tan claramente como se plantea en los discursos y teorías. Aparentemente, el mayor problema está en la deficiente capacidad de las organizaciones para lograr establecer dicha conexión.

Para asegurar las conexiones entre formación y desempeño efectivo, se planteó el modelo estructural de articulación «en cascada» entre los diferentes planos de la organización, en donde la competencia laboral constituye la base de la pirámide de desarrollo de la organización. Esto significa que, a la par de innovar el currículo se tendrán que ir midiendo los resultados de desempeño en los diferentes niveles de la organización, para establecer conexiones entre esfuerzo de formación y alcanzar los objetivos de la organización.

El surgimiento de la gestión por competencia laboral en la empresa, en parte obedece entonces a la necesidad de acortar la distancia entre esfuerzo de formación y resultado efectivo.

La discusión no termina con esta propuesta de articulación de la formación con resultados por medio de la competencia. El debate de fondo se centra en si la conexión entre atributos (conocimientos, habilidades, actitudes) y resultados se deriva de una revisión de las funciones de la organización o bien de un análisis de comportamientos críticos de los individuos. (Adams, 1997.) Y aun en el último caso, existe la cuestión de que sea suficiente partir de talleres con trabajadores «expertos» para identificar las competencias que conducen a un desempeño superior, partiendo del supuesto de que los atributos son explícitos. O bien, que se deben centrar en los atributos no

explícitos, aquellos subyacentes que conducen al desempeño «superior» o de un trabajador «experto». (Gonczi, 1995.)

En cuanto a estas discusiones de fondo, es difícil hacer un balance, porque cada aproximación metodológica tiene sus pros y sus contras, y pocas veces son aplicadas en forma pura y exclusiva. (Mertens, 1997-1.) Las empresas y las instituciones suelen experimentar y adaptar las metodologías a sus conveniencias, lo que requiere de un estudio en profundidad para ir construyendo las tipologías a partir de las aplicaciones experimentadas en vez de partir de las referencias teóricas-metodológicas.

Lo anterior plantea sobre el sistema de formación profesional no sólo una orientación de su currículo hacia una estructura basada en competencia, sino que los resultados demostrados por los alumnos correspondan a lo que en las organizaciones se entienden por desempeño efectivo. Esto significa incorporar en el diseño del currículo no sólo una dimensión de aplicación en la práctica de conocimientos y habilidades, sino que dicha práctica coincida con las necesidades «estratégicas» de las empresas de la localidad, desde su ámbito de mercado y pasando por la base tecnológica, organizativa y cultural de las organizaciones.

Para esto, los planteles de formación profesional deben partir de un diagnóstico actualizado del perfil competitivo y de la productividad de las empresas de la región que atiende, e incorporar los resultados de dicho diagnóstico como competencia genérica en el currículo: que el alumno sea capaz de identificar e interpretar la estrategia de competitividad y productividad de la empresa en que va trabajar. Esto le posibilita orientar el desarrollo de su competencia en función de los objetivos globales de la organización, tomando en cuenta su entorno tecnológico, organizativo y cultural.

Otro mecanismo importante, y que en varias instituciones de formación profesional en América Latina se está practicando en la actualidad, es la incorporación de instructores

provenientes de las empresas de la localidad y que, de hecho, sólo se incorporan por un tiempo determinado, y muchas veces por honorarios, a la labor de docencia. Este mecanismo podría ser más aprovechado, facilitando a los planteles hacer el diagnóstico de las estrategias de competitividad y productividad de las empresas. Ayudaría también en la orientación del equipamiento de las plantillas, para que esté en concordancia con la base productiva de la región. Todavía suele ocurrir que, por estrategia de equipamiento, se tiende a adquirir la tecnología más avanzada y sofisticada, no importando si las empresas locales la tienen o podrán tenerla a corto plazo.

Lo mencionado aquí requiere a su vez de una toma de decisión descentralizada sobre aspectos de diseño de currículo y equipamiento, y aun cuando hay algunos avances hacia dicha dirección en América Latina, todavía falta mucho camino por recorrer. El problema después de la descentralización es la formación de los cuadros del sistema de formación profesional a nivel local, función que lleva su tiempo y que no siempre es entendida como importante dentro de los procesos de reestructuración del sistema educativo. Además, se tropieza con frecuencia con las rigideces de una estructura de administración pública del Estado que no ha sabido adecuarse a las necesidades que plantea una organización descentralizada de la formación profesional, provocando el consumo excesivo de tiempo en trámites y documentos internos por parte del personal de las instituciones, en vez de centrarse en administrar un proceso interactivo, orientado a resultados, pero que sea capaz de ajustarse y adecuarse en el tiempo. (Mertens, 1997-3.)

Si bien la descentralización del diseño del currículo permitiría a las escuelas acercarse mejor a las competencias «claves» del personal requeridas por las empresas, hace falta deducir aquellas dimensiones de las competencias «claves» que son polivalentes y que dan lugar a una mejor empleabilidad. Estas dimensiones podrían ser la referencia para un currículo a nivel nacional, dando nuevo significado a las competencias básicas, es decir, aquellas que permiten a cualquier empresa tener una base para lograr sus competencias «claves»

que les hace destacar en el mercado, tema que se abordará en el siguiente apartado.

1.2. Enfoque dinámico

En el enfoque dinámico se parte del contexto de la evolución del mercado en que se desenvuelven las organizaciones. Lejos de ser contradictorio al enfoque estructural, se puede considerar complementario, poniendo los acentos en otros aspectos de la formación profesional ante las características del mundo de trabajo actual.

Caracterizar la evolución de los mercados en que operan las empresas en la actualidad no es tan evidente, no sólo por la diversidad de tendencias que se observan, sino también porque muchas de ellas no se están perfilando con toda claridad, a veces porque influyen factores institucionales o de regulación estatal, otras por que inciden elementos culturales e incluso de contracultura, difícilmente predecibles por ser una reacción ante las nuevas tendencias que están apareciendo. Ejemplo por excelencia es la tendencia hacia la globalización de los mercados, cuyo alcance en las economías nacionales aún no es muy claro, aunque su presencia es evidente. La misma globalización, a la vez que abre el horizonte del productor local al mundo, ha generado también reacciones de retroceder a las raíces locales, ante la inminente «unidimensión» de los productos que esta tendencia está generando. Por otra parte, hay ramas económicas, como la industria electrónica o la de componentes, para quienes la globalización es un hecho, mientras que para otras, por su naturaleza de generar productos o servicios no comerciables internacionalmente, su presencia es menos inminente.

No obstante lo antes dicho, se puede hacer una caracterización de las tendencias que emergen como «hegemónicas», sin que esto signifique que afecten a todas las empresas de igual manera.

EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE LA COMPETITIVIDAD



La evolución de los mercados se puede caracterizar por cuatro fenómenos que se presentan de manera simultánea. El primero es la mayor *complejidad* en los parámetros bajo los cuales se ofrecen los productos y servicios. Mientras antes había una segmentación clara de los mercados en cuanto a precio, calidad, diseño y servicio al cliente, actualmente se observa una tendencia a la convergencia de estos criterios, a la simultaneidad de su presencia. Ya es difícil encontrar segmentos regidos únicamente por precio o por calidad. Los parámetros se van combinando, y aunque se mantendrán diferencias entre los segmentos, ya no son tan absolutas como en el pasado solían ser. Un producto que pretende ser de alta calidad también tiene que cuidarse cada vez más de su precio, y viceversa, un producto en el segmento de los bajos precios se está viendo obligado a mejorar su calidad, su diseño y su servicio al cliente o consumidor.

Un segundo fenómeno es la tendencia hacia la apertura de los mercados, lo que significa la presencia de una

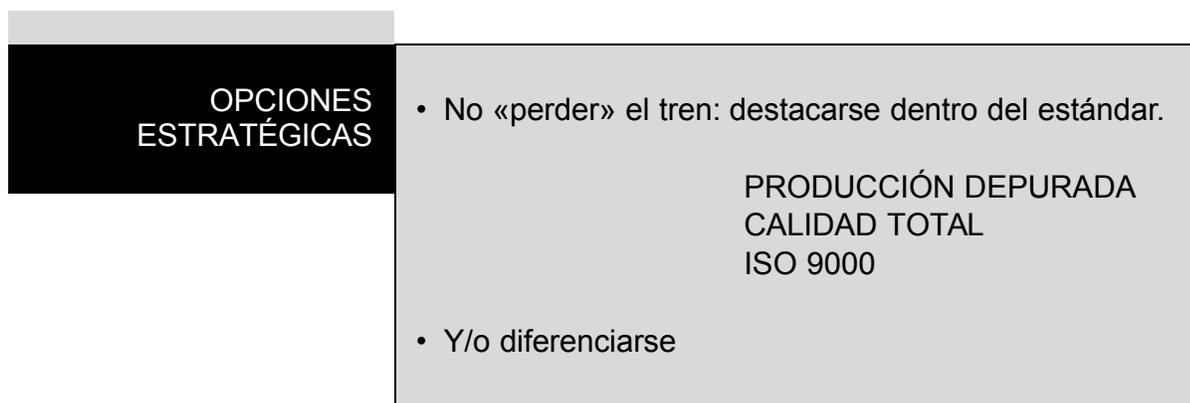
¿CUÁL ES EL ESTÁNDAR DEL MERCADO QUE RESULTA?

- Complejo.
- Abierto.
- Exigente.
- Dinámico.

mayor variedad de opciones en el mismo segmento del mercado y al mismo tiempo la posibilidad de acceso a mucho más mercados que antes. Sin embargo, los mercados, y a pesar de la tendencia de globalización, no son uniformes y tienen características peculiares a las que las empresas tienen que responder con agilidad y flexibilidad, en cuanto a opciones de modelos de productos y servicios. Esto demanda una capacidad de adaptabilidad mayor que en el pasado.

Un tercer fenómeno es el mayor *dinamismo* en los mercados, provocado por la superior exposición ante impulsos y señales diversas de cambio, generando una menor permanencia de las posiciones de los productos en el mercado. Además, los avances en la comunicación están permitiendo que las consideradas mejoras prácticas de producción se difundan con mayor rapidez sobre el planeta, obligando a las empresas a ser más dinámicas en sus estrategias de innovación de producto y de proceso. Por ejemplo, anteriormente la industria automotriz, en este caso la Ford, calculaba un tiempo de amortización de su equipo instalado de 16 años o más, actualmente lo están calculando de siete a nueve años. (Entrevista con el gerente financiero de Ford México.)

Un cuarto fenómeno es la mayor *exigencia* en los niveles de parámetros bajo los cuales opera el mercado. Las empresas tienen que competir frente una mayor cantidad de competidores que antes. La exigencia es el factor que marca el *nivel* de los otros tres fenómenos mencionados, constituyendo un importante factor que impulsa la interrelación entre los cuatro fenómenos mencionados.



Estos cuatro fenómenos o dimensiones que caracterizan la tendencia general de los estándares del mercado plantean a la empresa dos posibilidades de estrategia, explícita o implícitamente formulada, de supervivencia y desarrollo, que guardan cierto grado de jerarquía uno del otro. La primera es seguir la tendencia global del mercado, incorporando los elementos de los cuatro fenómenos antes señalados a su estrategia de mercado y producción; es decir, «subirse al tren de la modernización». Esto es, aplicar sistemas de aseguramiento y mejora de calidad (calidad total, ISO 9000, grupos de trabajo),

¿CUÁL ES EL
ESTÁNDAR
DE DESEMPEÑO PARA
DESARROLLAR LA
CAPACIDAD
COMPETITIVA?

- Complejo.
- Abierto.
- Exigente.
- Dinámico.
- Diferenciado.

depurar y hacer ágil a la organización (reingenierías, subcontratación), automatizar los sistemas de información con redes de ordenadores y mecanizar algún proceso con nuevo equipo comprado en el mercado de bienes de capital. Ante la mayor cantidad de participantes en el mercado, la posibilidad de destacarse como empresa depende de su capacidad de aprendizaje para asimilar y desarrollar estas cuatro dimensiones que caracterizan la dinámica del mercado.

La segunda posibilidad de estrategia, y que debe entenderse sumándose a la primera, es intentar *diferenciarse* en el mercado, introduciendo en las cuatro dimensiones del estándar aspectos que lo hagan único en comparación con las demás. De hecho, todas las empresas tienen sus aspectos únicos que las diferencian de las demás, siendo en última instancia la base del desarrollo económico y social de un país o región; sin embargo, no siempre se consideran esenciales en su estrategia de competitividad. En el contexto de la globalización de los mercados y la comunicación más intensa y directa, la paradoja es que las empresas tienden

LA CAPACIDAD DE
DESTACARSE DEPENDE
DE

- Competencias claves de la empresa.

a seguir trayectorias de innovación comunes o parecidas, «autoreduciendo» las posibilidades de diferenciación y de desarrollo. Para salir de esta paradoja, deben poner más énfasis en aquellos aspectos que las hagan únicas y que sean difíciles de copiar por terceras.

El estándar de *desempeño* de la empresa constituye, por una parte, las cuatro dimensiones de modelo del mercado, y, por otra, la capacidad de destacarse en ellas, o sea,

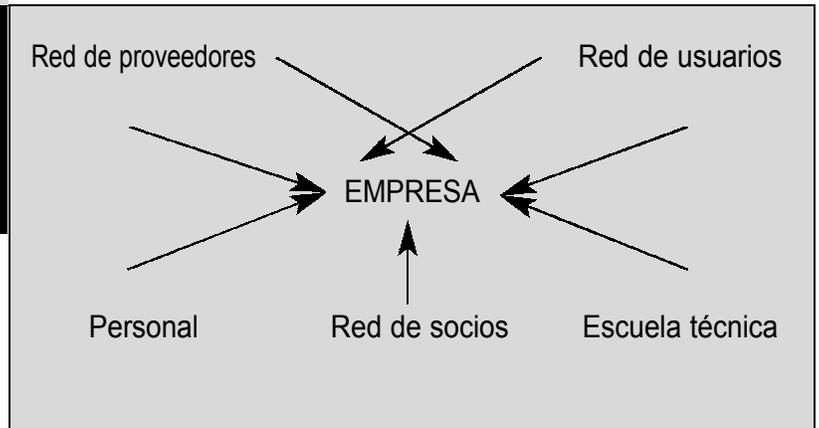
COMPETENCIAS
CLAVES
DE LA EMPRESA

- Aspectos tecnológicos únicos.
- Bases de conocimiento.
- Formación y capacitación.
- Sistemas de motivación.
- Experiencia.
- Capacidades de innovación.
- Conocimiento del mercado.
- Alianzas perdurables.
- Clima organizacional y laboral.

ser competente. La competencia en el enfoque dinámico contiene entonces una dimensión de *comparación*; la empresa y la persona son competentes no tanto por cumplir un desempeño mínimo aceptado, sino por tener la capacidad de destacarse en el medio, gracias al desarrollo y movilización de las competencias únicas o claves que tiene a su disposición.

Hay muchos aspectos que hacen a la empresa única; sin embargo, es importante distinguir cuáles de ellos la hacen realmente *competente* en dominar los estándares del mercado, y cuáles otros representan su incompetencia para alcanzar dichos estándares.

COMPETENCIAS
CLAVES
QUE CONFORMAN LA
ARQUITECTURA DE
RECURSOS DE LA
EMPRESA



Los aspectos únicos de la empresa que la hacen destacar positivamente son los que conforman sus *competencias claves*, que generalmente no son el equipo ni las instalaciones con que cuenta, sino las relaciones críticas que tienen configuradas para movilizar recursos; no cualquier recurso, sino aquellos que contribuyen a la dinámica de innovación, a la mejora continua de producto y proceso.

Son los recursos difíciles de cuantificar y a veces de identificar, que constituyen el acervo de conocimientos y habilidades, de *competencias*, que la empresa puede movilizar ante necesidades de producción, oportunidades de mercado o problemas no previstos. Se le ha denominado, en la literatura reciente de la administración de la empresa, el capital intelectual de la organización, producto de la arquitectura de recursos de la organización, el mismo que debe ser desarrollado, administrado e innovado continuamente, conformando así un conjunto de activos no tangibles de la empresa pero decisivos para su capacidad de destacarse en el mercado.

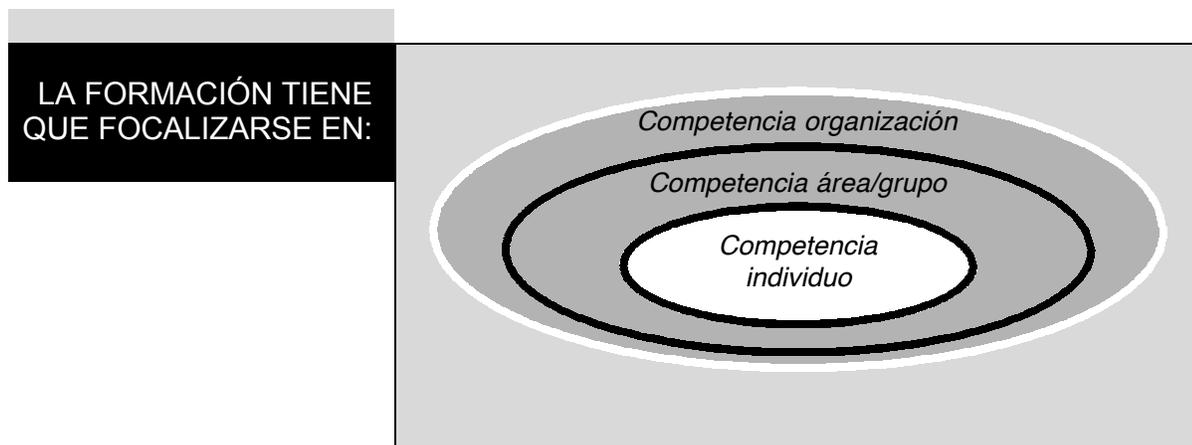
En esta arquitectura de recursos destacan dos elementos que guardan relación directa con la competencia laboral. El primero es el *personal*, al que en esta perspectiva se le reconoce explícitamente su capacidad para contribuir al aprendizaje de la organización, recurso que la organización tiene a su disposición para movilizar en su estrategia de innovación.

El segundo es la *escuela técnica profesional*, que físicamente puede estar presente en la red de

recursos de la empresa, pero pocas veces es incorporada a la estrategia de innovación y desarrollo de recursos humanos.

Las razones de esta falta de articulación son variadas y tienen su origen en la estructuración de dichas escuelas, basada en una dinámica autorreferencial incapaz de incluir a la empresa como una organización que aprende y se transforma continuamente. Dinámica en la que el centro de gravedad se ubica en la lógica de la burocracia estatal, en el sentido weberiano. «La burocratización es el procedimiento específico de transformar una “acción comunitaria” en una “acción societaria” racionalmente ordenada. () El simple funcionario no puede desprenderse de la organización a la cual está sujeto (), encadenado a su labor con toda su existencia material e ideal.» (Weber, 1992.) Funcionarios, léase encargados de la educación técnica profesional, difícilmente pueden prescindir del aparato de dominio burocrático ya existente ni sustituirlo por otro, pues se basa en una metódica síntesis de entrenamiento especializado, división de trabajo y dedicación fija a un conjunto de funciones habituales diestramente ejercidas. (*Ibidem.*) No se trata de un argumento absolutista de «inculpar» a las escuelas por la falta de articulación con la dinámica empresarial, sino de entender la complejidad y profundidad de sus razones, para no caer en propuestas de alternativas simplistas y reduccionistas.

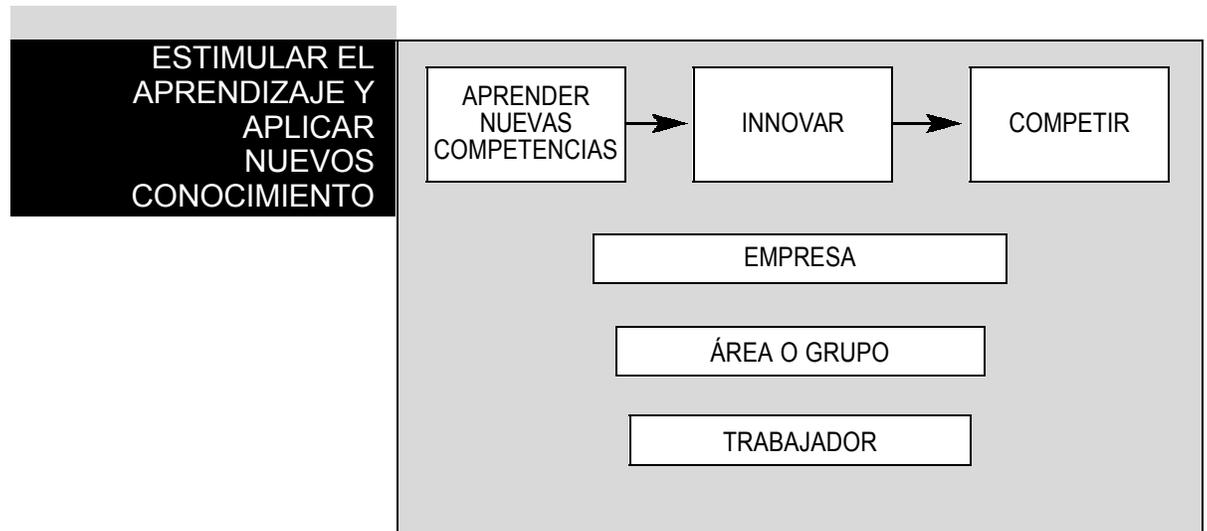
La cara opuesta de esta falta de articulación es la organización de la empresa, que



tradicionalmente se ha comportado igualmente bajo el régimen de dominio burocrático, poniendo «muros de contención» a las posibles influencias externas que pudiesen alternar la lógica de la rutina interna preestablecida.

En este contexto era difícil esperar que la escuela técnica profesional pudiera cumplir con su papel de ser un movilizador de recursos intelectuales hacia una empresa, que tampoco se tenía perfilada a sí misma como una organización, cuya sobrevivencia depende de su capacidad de aprender continuamente.

Para que la escuela técnica se incorpore activamente en la arquitectura de recursos de las empresas de



la localidad, requiere hacer una lectura de la competencia integral, identificando cómo se están acoplando a los estándares de desempeño que la tendencia global del mercado está demandando. Al mismo tiempo, tendrá que hacer un análisis para que tanto el currículo de la escuela y/o de los cursos ofertados se sumen al desarrollo de esas competencias identificadas como claves en las organizaciones de la localidad.

Situarse como escuela de formación técnica profesional en la dinámica de aprender, innovar y competir de las empresas requiere romper con una serie de paradigmas que solían regir su funcionamiento. Uno de los paradigmas más importantes a superar es probablemente el enfoque que tiene sobre la estandarización de los contenidos, basados en un

currículo diseñado centralmente. Mientras que la empresa pide un estándar complejo, abierto, dinámico, exigente y diferenciado, para la escuela *típica* el estándar sigue siendo una relación entre contenidos predefinidos, horas y resultado. Aun en el mejor de los casos, cuando se aplica un esquema modular de oferta y basado en resultados de desempeño demostrables (competencias), no hay ninguna garantía, que ese perfil de curso le interese a la empresa por no ver reflejado en ello sus competencias claves que necesita desarrollar, ni una adecuación a las características sociales y educativas de su personal.

Si la escuela técnica profesional pretende ser un ofertante de capacitación para las empresas en la localidad, y consideramos que efectivamente le corresponde ese papel, tendrá que romper con esas rigideces ancladas entre currículo, horas y resultado, aun cuando sus contenidos están basados en «competencias». Es decir, existe el riesgo de que las escuelas interpreten de una manera reduccionista el concepto de competencia al no incorporar las dimensiones aquí expuestas, y con ello su incorporación a la arquitectura de recursos de las empresas seguirá siendo limitada.

Por ejemplo, un curso técnico de mantenimiento industrial representa para una escuela técnica un currículo que corresponde a 120 horas de instrucción en aula alternada con prácticas; el currículo está basado en necesidades identificadas entre las empresas y es diseñado centralmente. Resulta que una empresa en la localidad no tiene interés en formar a sus técnicos en mantenimiento por las 120 horas, sino quiere un curso que no rebase las 30 horas y que tenga en cuenta los problemas que ella tiene en la operación. La reacción típica de la escuela era rechazar la propuesta de la empresa, o bien aceptarla, pero no acreditar el curso o a los capacitandos. El problema de fondo no se resuelve, aunque sí puede ayudar, en desagregar los módulos en fracciones más pequeñas y que localmente puedan integrarlo en un curso «a la medida». La flexibilidad en el diseño del currículo radica más bien en establecer un conjunto de parámetros, suficientemente abiertos para que puedan adaptarse a las necesidades locales y, al

mismo tiempo, cumplir con un requisito de acreditación. El criterio de acreditación se basaría, siguiendo la lógica del planteamiento, en los criterios de desempeño de las empresas: complejo, dinámico, exigente y diferenciado (la apertura ya está contemplada).

Resumiendo, en el enfoque dinámico el acento se pone en las competencias claves de la organización que le permiten impulsar y orientar su aprendizaje hacia un desempeño que le hace destacar en el mercado, resultado de la innovación en producto y proceso. La base de la estrategia es el reconocimiento y la inversión en las relaciones que conforman la arquitectura de recursos de su organización y en la que se sitúa la escuela técnica profesional. Como derivado de las tendencias en el desempeño requerido por las empresas en el contexto de un mercado orientado a globalizarse, se argumentó que la formación basada en la competencia va más allá de definir currículo en términos de resultados demostrables, sino que requiere además que esos resultados puedan ser moldeados según las necesidades locales e incluso individuales de las empresas.

2. La normalización de la competencia laboral

Los cinco criterios mencionados que configuran, en términos generales, el *estándar de desempeño* de la empresa en el mercado, se proyecta en los *criterios de desempeño* del personal en las empresas, y así dan base para regular la competencia laboral. La normalización tiene por objetivo dar *dirección* al desarrollo de las competencias en la empresa, constituyendo una referencia en común para los integrantes de la organización de cómo guiar y evaluar sus aprendizajes; representa así también un referente para el reconocimiento de la competencia alcanzada por los individuos, tanto en el interior de la empresa como en el mercado de trabajo.

2.1. Trayectorias de innovación y la naturaleza de la competencia laboral

Siguiendo el razonamiento del modelo estructural presentado en el apartado anterior, la proyección de los estándares de desempeño de la empresa en lo que se espera como desempeño del trabajo de cada persona no es directa. Es intermediada por las *trayectorias de innovación* en tecnología y organización en las empresas.

Igual que la caracterización de los mercados, las trayectorias de innovación, que son la base de la mejora sostenida de productividad en las organizaciones, no son únicas ni son aplicadas y/o seguidas al mismo ritmo por las empresas. Hay una heterogeneidad en cuanto a la dirección, momento y profundidad de las innovaciones aplicadas, si se

▲ PROD. = F.

Innovación en:

- tecnología,
- organización,
- recursos humanos,
- relaciones laborales,
- otros.

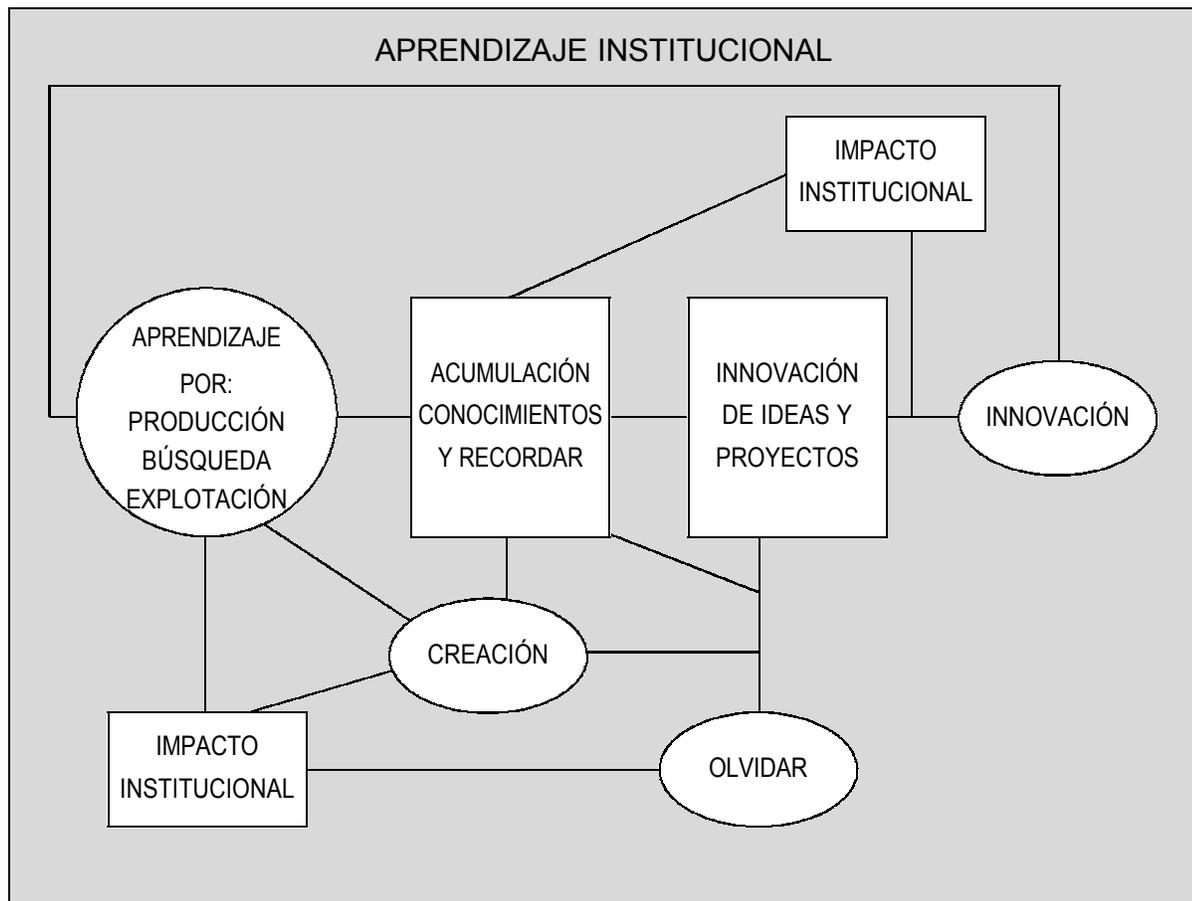
analiza y compara caso por caso. Sin embargo, haciendo abstracción de las particularidades individuales de las trayectorias de innovación seguidas, se puede llegar a una caracterización que ayude a entender la evolución de la competencia laboral en las empresas.

La innovación en los diferentes ámbitos de la empresa es el sustento de la mejora de la productividad. Estudios empíricos apuntan a que las trayectorias más efectivas de innovación, en cuanto a impacto en la mejora de productividad, son aquellas donde, en forma *simultánea*, se introducen innovaciones en los sistemas de tecnología, organización y gestión de recursos humanos. (Mertens, 1997-2.) En esta simultaneidad puede haber diferente énfasis puesto en cada uno de estos subsistemas en el tiempo, observándose como tendencia una dinámica de alternancia, sin que ésta tuviera una direccionalidad predeterminada. (*Ibidem.*) Es decir, al haber enfatizado en el primer período en la organización de la producción, no significaba que en el segundo período la empresa iba a hacer lo propio en la tecnología o bien en la gestión de recursos humanos: tanto lo uno como lo otro podría ocurrir.

Lo que es importante mencionar aquí, porque se relaciona directamente con la competencia laboral, es que la simultaneidad de iniciativas también se dio en el interior del subsistema de recursos humanos, innovándose a la vez los sistemas de formación y capacitación, de selección, remuneración, participación y ergonomía. Esto apunta a que la introducción de una gestión por competencia laboral en la empresa difícilmente podrá hacerse si no se considera en algún

momento la innovación de los otros subsistemas de la gestión de recursos humanos, situándola de esta manera en el seno de las relaciones laborales, de la negociación entre los diferentes actores sociales de la producción. Consecuentemente, relaciones y clima laboral complicados obstaculizan la introducción de una gestión por competencia laboral.

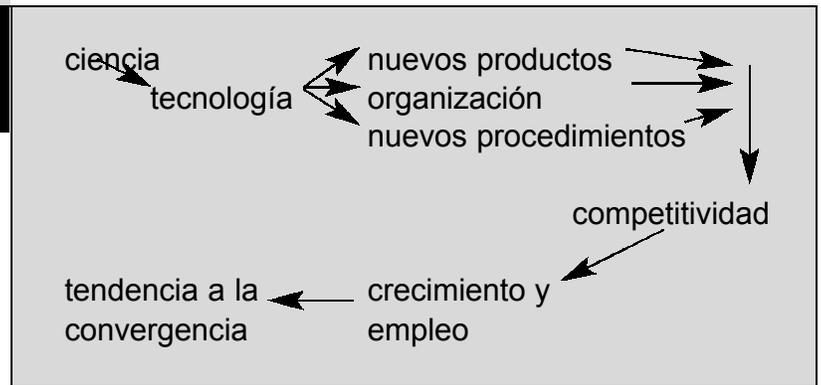
Retomando el concepto de trayectoria de innovación, éste hace referencia a los diferentes aspectos que caracterizan una dinámica de aplicación de nuevos



conocimientos en el ámbito de la producción: ritmo, dirección, profundidad, dificultad, abandono y movimiento pendular de las iniciativas.

La innovación a su vez es producto de un proceso de aprendizaje institucional o de la organización, en la que intervienen factores del orden institucional como son la cultura organizacional, las relaciones laborales e influencias del entorno. Intervienen en ella el aprender por hacer y por

LOS AÑOS 60: RELACIONES LINEALES

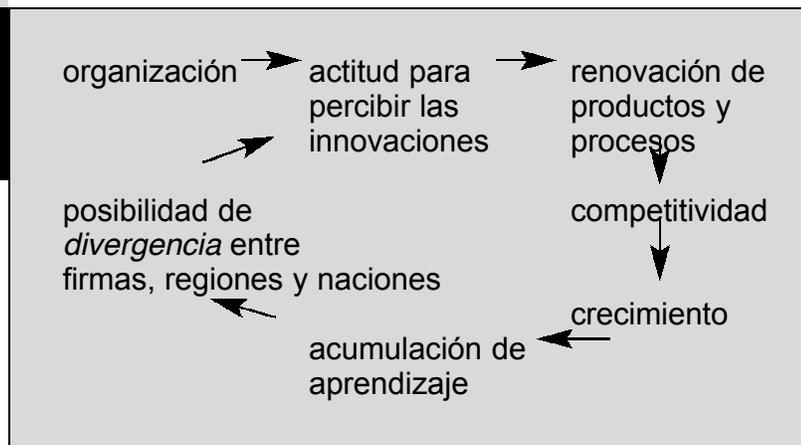


explorar, la base de conocimientos acumulados en el tiempo, el acto de creación y la necesidad de desaprender u olvidar rutinas o acciones que dejan de ser funcionales o que quizá nunca lo han sido.

Como lo muestra el diagrama, el proceso de aprendizaje que lleva a la innovación es complejo por tantos elementos y factores que intervienen. La presión que surge del mercado para acelerar la innovación en aras de alcanzar una mejora sustentada en la productividad, por un lado, y, por el otro, las características con que las innovaciones en tecnología y organización llegan a la empresa, han modificado profundamente el papel del personal en general, y del obrero u operario en especial, en el aprendizaje de la organización.

Mientras que en el pasado la tendencia era que buena parte de la innovación venía «incorporada» a la maquinaria o equipo, y los sistemas de organización (estudios de tiempos y movimientos, por ejemplo) se introducían como técnicas «cerradas», poniendo el capital intelectual de la organización bajo dominio directo de la gestión, en la actualidad se observa una tendencia contraria. Las innovaciones tecnológicas muchas veces vienen como sistemas abiertos, cuyo rendimiento depende de la capacidad de aprendizaje de los usuarios de los mismos. Ejemplo claro es la informática aplicada al proceso productivo. De la misma manera, los nuevos sistemas de organización de la producción y trabajo son abiertos, y su efectividad dependerá de la capacidad de convertirlos en nuevas rutinas de trabajo.

**LOS AÑOS 90:
UNA SINERGI A ENTRE
ORGANIZACIÓN
E INNOVACIÓN**



Otro factor importante que ha influido para que las innovaciones sean crecientemente producto de un esfuerzo endógeno de la organización, es la necesidad de generar la diferenciación en la estrategia de innovación en un mercado que tiende a la homogeneidad por todo lo mencionado en el capítulo anterior.

Por otra parte, la trayectoria de innovación tiende a deslizarse en una dirección de mayor complejidad, sobreponiendo iniciativas sobre iniciativas, que a su vez funcionan como subsistemas con su propia dinámica interna pero

**TENDENCIAS DE
INNOVACIÓN EN
TECNOLOGÍA
Y ORGANIZACIÓN**

- Sistemas:*
- abiertos,
 - complejos,
 - dinámicos,
 - exigentes,
 - diferenciados.

que requieren ser articuladas en otro momento en la estrategia de la organización. Por ejemplo, a la vez que una empresa introduce sistemas de cómputo en red, reduce el personal para optimizar operaciones, limita niveles jerárquicos para simplificar la organización, introduce equipos de trabajo para la mejora continua y de esquemas de servicio al cliente, quiere asegurar la calidad mediante ISO y redefine la misión y los valores; todo eso hace que la estrategia de innovación se vuelva

crecientemente compleja y a la vez exigente hacia el personal en la organización; a esto se suma la mayor velocidad con la que se producen las innovaciones tecnológicas y de organización.

Las tendencias hacia la apertura, complejidad y el dinamismo no sólo se dan en el plano del mercado, sino también en las trayectorias de innovación de la tecnología y la organización, aunque con su expresión específica. En otras palabras, es el aprendizaje de la organización el que adquiere esas características, además de la exigencia, que se viene proyectando directamente desde las tendencias en el mercado.

El aprendizaje de la organización bajo esas características no puede hacerse si no es con el involucramiento del trabajador, aunque la profundidad y alcance variará en cada caso. El conjunto de tareas que dicha dinámica le va asignando lo hacen un participante activo en el desarrollo del capital intelectual y de la capacidad de aprender en la empresa. Esto se expresa en modalidades de organización del trabajo que reproducen las tendencias señaladas en la innovación: abierta, compleja y dinámica. Aparece la figura de la multihabilidad en el puesto y la multifuncionalidad en el área como las expresiones más claras y a la vez sobresalientes en la innovación de la organización del trabajo, con tareas de control y aseguramiento de calidad, de gestión del proceso y, poco a poco, la de conservación y programación del equipo, aunque esto es un proceso más lento de aprendizaje. (Mertens, 1997-2.)

Un ejemplo de cómo estas tendencias de aprendizaje se proyectan en el perfil del desenvolvimiento esperado del trabajador es el caso que se tiene estudiado en tres empresas líderes en sus respectivas ramas en México. Los propios trabajadores, junto con las respectivas gerencias, identificaron aproximadamente 16 espacios de actividad que realizan continuamente, aparte de la manipulación de equipo o maquinaria en el puesto de trabajo; además, realizan otras cuatro labores adicionales en forma irregular.

Las actividades identificadas eran muy similares entre las tres plantas, con excepción del mantenimiento del área de trabajo y la elaboración de informes por escrito, que en el caso de la empresa de componentes, no realizaba el operario. En las actividades de tipo general, resaltan las intervenciones para resolver problemas e imprevistos, aunque también llama la atención que éstas se concentran en las del tipo rutinario y mucho menos en las de tipo no rutinario. Es decir, la dirección de la exploración para solucionar los problemas se limita al conocimiento y la forma de pensar actual que los trabajadores tienen, basados en conocimientos establecidos. (Gjerding, 1992.) De la misma manera, el operario realiza actividades y tiene cierto grado de autonomía para asegurar la calidad del proceso mientras no se salga de los procedimientos establecidos. Es una autonomía controlada, porque con mucha menor frecuencia realiza actividades de mejora del proceso por cuenta propia; de la misma manera se puede concluir que estas empresas se caracterizan por un ambiente calificar limitado en cuanto a lo que se refiere a la aplicación de nuevos avances de conocimientos.

Si bien hay una base rutinaria en todas estas actividades que el operario realiza, la naturaleza de las mismas hace difícil describir en detalle la secuencia y la forma de llevarlas a cabo; ¿cómo describir la tarea de resolver errores o tomar decisiones rápidas?, y ¿cómo introducir a un trabajador en esta calificación? Es decir, se pierde la tradicional relación lineal entre formación, tarea y resultado. Es la compleja interacción de varias tareas la que se supone que lleva al resultado; por definición, una interrelación compleja no se puede describir en detalle, porque la complejidad significa la imposibilidad de ir conectando constantemente todos los elementos que componen el conjunto de actividades que tiene que realizar el operario. (Luhmann, 1991.) Esto conlleva que la competencia sea determinada por tareas por separado y/o de la simple suma de ellas, sino por la capacidad de dominio y articulación de situaciones de trabajo que deben apuntar a determinados objetivos.

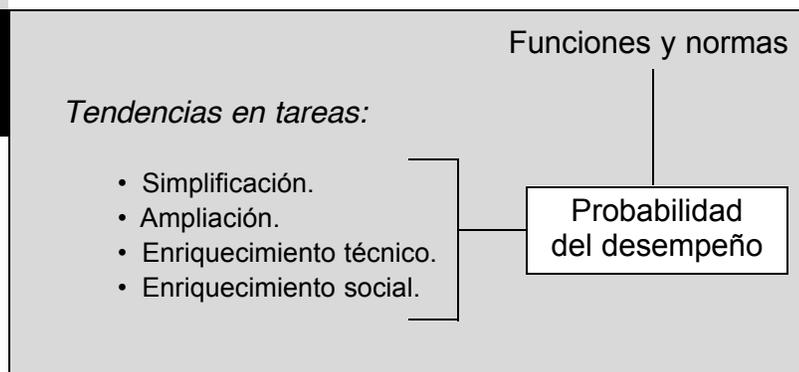
Cuadro sinóptico ACTIVIDADES QUE REALIZA EL OPERARIO ¹ Tres empresas líderes: automotriz, componentes, siderúrgica (1996)	
Actividades realizadas generalmente por operario	Actividades que pocas veces o nunca realiza el operario
<p><i>General:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * solucionar problemas rutinarios; * mucha comunicación con supervisor y otros trabajadores; * tomar decisiones rápidas; * respuestas a errores típicos; * elección de varias opciones; * asumir responsabilidades diferentes a la propia tarea, apoyar a otros trabajadores. <p><i>Específico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * operar equipo y/o maquinaria; * inspección visual del producto y proceso; * transporte y acomodo de materiales; * registro de datos y enumeración; * supervisar tareas de otros trabajadores; * manipulación y alimentación de piezas a la máquina; * limpieza de máquina; * mantenimiento al puesto de trabajo; * elaboración de informes por escrito (automotriz, siderúrgica); * mantenimiento a nivel del área de trabajo (automotriz, siderúrgica). 	<p><i>A veces:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * solucionar problemas no rutinarios; * mejoramiento del proceso por cuenta propia; * respuesta a errores no típicos; * cálculos numéricos. <p><i>No realiza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * mantenimiento a nivel del área de trabajo (componentes); * registro de materiales; * elaboración de informes por escrito (caso componentes); * instalación de maquinaria.

Es de interés señalar que los espacios de actividad entre estas tres empresas líderes son muy similares, lo que apuntaría a cierto grado de homogeneidad en la trayectoria de

¹ Es la conjunción de la opinión del sindicato y trabajadores con la de la gerencia de las respectivas plantas. El listado son las actividades que los operarios realizan en cada una de las plantas.

² En Inglaterra, el NCVQ llegó a determinar seis calificaciones básicas, que incluía la comunicación, aplicación de números, tecnología de la informática, trabajar en equipo, mejorar su propio aprendizaje, resolver problemas. Sin embargo, una investigación reciente sobre empleabilidad de mano de obra mencionó entre sus recomendaciones que el término de habilidades o calificaciones básicas no deberían de seguirse utilizando debido a la variedad de interpretaciones que se están dando a los elementos que las componen. (IIE, 1996.).

EVOLUCIÓN DE LAS TAREAS HACIA FUNCIONES



la calificación producto de las innovaciones seguidas. Sin embargo, puede ser más apariencia que realidad, en la medida que se toma a las actividades como unidades discretas, cuando en la práctica el significado de, por ejemplo, tomar decisiones rápidas es muy distinto en el caso de la empresa de componentes que en el de la siderúrgica; también, la decisión puede ser de menor o mayor repercusión. Es decir, son conceptos abiertos que no están libres de ambigüedad; inferir y extrapolar de estas actividades las habilidades nucleares de una empresa de alta complejidad, pareciera llevar a contenidos entendidos de manera no uniforme entre actores y educadores².

Los conocimientos y habilidades requeridos para desempeñar esas actividades, señalados por los propios actores, llevan a un acercamiento de los nuevos espacios cognitivos, motrices y actitudinales, pero no a los contenidos precisos de ellos. Sin duda, es un referente importante para la construcción del currículo, aunque requiere ser dimensionado previamente a partir de un proceso de validación con los actores.

La trayectoria del aprendizaje del trabajador está determinada, en última instancia, por la organización del trabajo, aunque ésta a su vez está condicionada por la dinámica tecnológica y de organización de la producción. Las tendencias observadas en la organización del trabajo, tanto en los casos antes mencionados como en otros estudios empíricos, muestran que se está evolucionando en cuatro direcciones a la vez, aunque la profundidad y el alcance varía de un caso a otro.

Estos cuatro ejes son: la *simplificación y estandarización* de las tareas, con el fin de mantener los costos de operación bajos; la *ampliación* de las tareas, agregando al trabajador una serie de funciones que significan nuevas habilidades sin alterar mayormente la base cognitiva (por ejemplo, manejar varias máquinas a la vez, mantener limpio el área de trabajo, ser capaz de realizar diferentes operaciones de acoplamiento, inspeccionar y registrar la calidad del producto y proceso); el *enriquecimiento técnico*, sumando al trabajador tareas que representan nuevas habilidades y conocimientos, modificando la base cognitiva (por ejemplo, llevar un control estadístico del proceso, realizar mantenimiento preventivo y predictivo al equipo, programar y preparar equipo y maquinaria); el *enriquecimiento social y de gestión*, incorporando al trabajador funciones de administración del proceso, de aportar ideas para la mejora continua, de hacerse responsable de decisiones acerca del proceso (por ejemplo: simplificación de estructuras jerárquicas, equipos de trabajo y controles de calidad, grupos de alta complejidad y/o de autodirección).

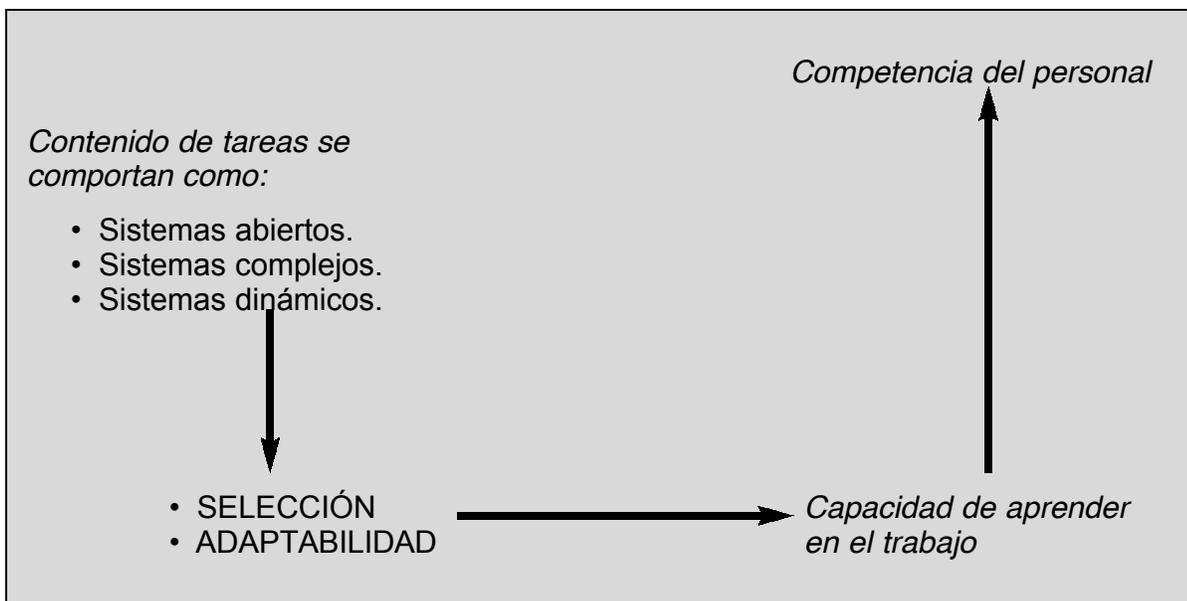
En este contexto, la competencia laboral entendida como sinónimo de la capacidad de realizar tareas predeterminadas en cuanto a secuencia y contenido en el puesto, está en crisis, al menos en aquellas empresas que pretenden transformarse en organizaciones de aprendizaje y de innovación.

2.2. Normalización de la competencia laboral como parte del proceso de aprendizaje de la organización

Los contenidos y la integración de las tareas de la persona tienden a evolucionar en dirección a sistemas abiertos, complejos y dinámicos, siguiendo la lógica del mercado y de las trayectorias de innovación en tecnología y organización de la producción, con la especificidad del ámbito de la organización de las tareas y funciones.

Cuando se menciona a tareas y funciones, se entra en un campo importante de la competencia laboral. En una división técnica y social del trabajo altamente fragmentado, las funciones que tenían que cumplir los trabajadores constituían la suma de tareas asignadas, relativamente fáciles de identificar y describir, apoyándose en el análisis de tiempos y movimientos y de la ocupación o puesto. En el nuevo contexto, las funciones, por definición, siguen siendo una suma o integración de tareas. Sin embargo, y de acuerdo con lo señalado en cuanto a la tendencia de ampliación y enriquecimiento de las tareas, que obedece a su vez a la apertura y complejidad de las trayectorias de innovación tecnológica y de organización productiva, describir en detalle cada una de las tareas y su secuencia ha perdido su sentido, por la *complejidad, apertura y dinamismo* que las funciones asignadas al trabajador están adquiriendo.

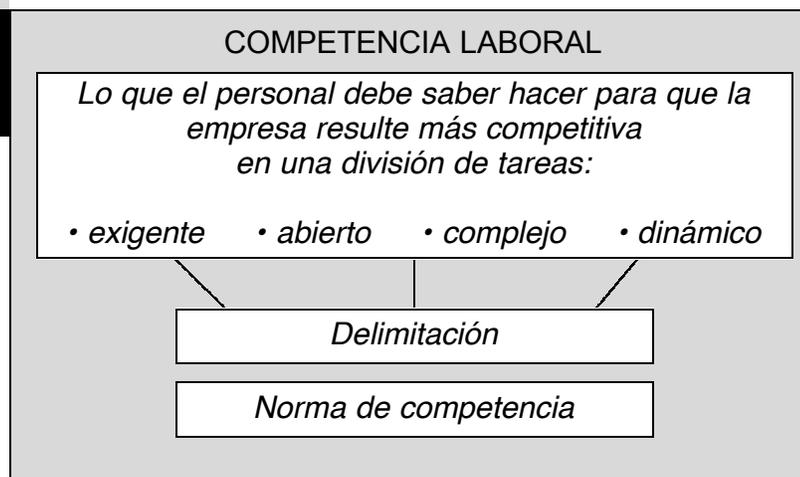
Basta subrayar el significado del concepto de complejidad, desde la perspectiva de la teoría de los sistemas, en este contexto. La complejidad y la apertura del sistema de tareas que el trabajador tiene que realizar para cumplir con sus nuevas funciones hacen menos controlables y predecibles las misiones de los operarios en sus detalles. Ante las funciones a cumplir crece la *contingencia*, es decir, la posibilidad de poder llegar al objetivo por más de una sola vía de realización de tareas, y también por la posibilidad de fallar aun en la formación más favorable de las misiones y sus elementos. (Luhmann, 1991.)



El hecho de que la empresa como sistema se vuelve más complejo obliga a sus integrantes a la *selección*, lo que convierte a la empresa en una organización donde se dan procesos de selección de manera coactiva, lo que significa contingencia, y esto supone riesgo. La selección sitúa, califica y ordena los elementos, aunque para éstos fueran posibles *otras* formas de relacionar. Este «ser posible también de otro modo» y la posibilidad de fallo aun en la condición más favorable de los elementos, es la contingencia, y es lo que caracteriza la organización compleja. (*Ibíd.*)

Una mayor complejidad de los sistemas de innovación y, como consecuencia, de misión en las empresas, que exige un comportamiento *selectivo*, exige también una mayor *adaptabilidad* en los sistemas personales. Esta mayor adaptabilidad se traduce en un requisito de la *capacidad de aprender*, que es una competencia que puede utilizarse ocasionalmente de forma intensa y que por ello debe estar disponible permanentemente. (Luhmann, Schorr, 1993.)

Visto desde esta perspectiva, tiene más sentido expresar y tipificar la competencia laboral a partir de *funciones* que no como una suma exhaustiva de tareas. Esto no significa que en la descripción de las funciones no aparezcan tareas, ni tampoco que el análisis de tareas ya no sea útil o válido en la definición de las funciones. De lo que se trata es de ir logrando la síntesis de tareas, generalmente sin entrar en los detalles de cada una, con la excepción de cuando esos detalles sean elementos *claves* en la operación. Al trabajador o al individuo se le deja un grado de libertad para ir construyendo la articulación entre las tareas, según sus capacidades y puntos de vista, manteniendo siempre el objetivo o resultado como eje de sus acciones. Así, la descripción de funciones en el modelo de competencia laboral, aparece como una mezcla de diferentes niveles de agrupación de tareas, según la especificidad de la rama y la trayectoria de innovación seguida por la empresa. En ocasiones, el resultado de una tarea es fundamental en el proceso, y, como tal, tendrá que ser expresado en las funciones;



otras veces, es la suma de varias tareas que deviene importante por su articulación entre cada una de ellas, por lo cual es preferible ir a la síntesis de éstas. En todo caso, se formulan las funciones a partir de la idea de la contingencia, de la probabilidad de un resultado, admitiendo siempre que existe el riesgo de que no se cumpla el resultado.

Formulada de otra manera, y en concordancia con el concepto estructural planteado en el primer capítulo, la *descripción* de la competencia laboral se expresa en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y resultados (desempeños) demostrables, con la *probabilidad* que éstos conduzcan al cumplimiento de la función; seguridad absoluta no hay. Este punto, que puede aparecer obvio y/o lógico en la práctica de la construcción de la competencia laboral y de las *competencias* que la conforman, es motivo de discusión, controversia y redefinición de los términos en que están expresados.

Delimitar las competencias tiene por objetivo desarrollar un referente común para los integrantes de la empresa, de cómo orientar el aprendizaje individual para que tenga sentido en el funcionamiento y el aprendizaje de la organización como un todo.

Existen varios enfoques sobre la forma de llegar a la competencia laboral y de cómo expresarla y delimitarla.

Los más conocidos son el análisis ocupacional, el funcional, el conductista y el constructivista. (Mertens, 1977-1.) Cada uno tiene sus ventajas y desventajas, lo que en la práctica ha llevado a que las empresas tiendan a optar el que más les convenga, según las características de su organización. En este trabajo no abordaremos los diferentes enfoques, centrándonos en la normalización como parte del modelo general de gestión por competencia laboral.

La idea es que la normalización se hará parte del lenguaje de la organización, y que debe ir articulando los esfuerzos individuales con los colectivos en el aprendizaje. En la medida que la empresa no asuma una estrategia de aprendizaje organizativo, involucrando a los trabajadores en ella, difícilmente la normalización de la competencia podrá cumplir el objetivo antes mencionado y se convertirá en letra muerta, o bien en un estándar que el individuo tenga que cumplir para hacer bien lo que siempre se ha hecho.

OBJETIVO DE LA NORMALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA LABORAL	<i>Sistema que estimula y administra el aprendizaje del personal a través de la movilización de saberes:</i> a) Asumir una responsabilidad y actitud social de involucramiento. b) Ejercicio sistemático de reflexionar en el trabajo.
---	--

El aprendizaje de la persona en la empresa está condicionado por dos factores, que para algunas analistas son la cuestión de fondo de la competencia (*singular*) laboral y que anteceden al conjunto de conocimientos y habilidades profesionales. (Zarifian, 1996.) El primero es el asumir una responsabilidad personal frente a las situaciones de producción, lo que quiere decir una actitud social de la persona, de suerte tal que actúe por su cuenta ante la complejidad de las tareas a realizar y las situaciones imprevistas a resolver. Este compromiso es altamente subjetivo y significa movilizar la inteligencia del individuo, pero también hacer que asuma los riesgos de un eventual fracaso

y la correspondiente reacción negativa de la gerencia y de los otros trabajadores. «Una persona que acepta y puede, hablando subjetivamente, movilizar dicha actitud social tendrá una mayor facilidad para aprender que la persona está en una posición a la defensiva o de rechazo.» (*Ibídem.*)

Para lograr esto en el proceso de desarrollo y descripción de la competencia laboral, la empresa debe cuidar aspectos como otorgar una autonomía real al trabajador, la información y los conocimientos suficientes acerca de la gestión del proceso y reconocerlo en términos de una compensación salarial en algún momento del proceso.

El segundo factor que condiciona el aprendizaje del personal es el ejercicio sistemático de una reflexión en y ante el trabajo, entendido como el tomar distancia crítica frente a las labores que está realizando, cuestionando su manera de trabajar y los conocimientos que moviliza para realizar las tareas. Esta reflexión se hace más necesaria en cuanto que los cambios técnicos y organizativos son cada vez más frecuentes y profundos. No puede hacerse de manera preestablecida, ni tampoco impuesta autoritariamente; debe venir de las propias personas y puede ser desarrollada y acompañada por los instructores o formadores. (*Ibídem.*)

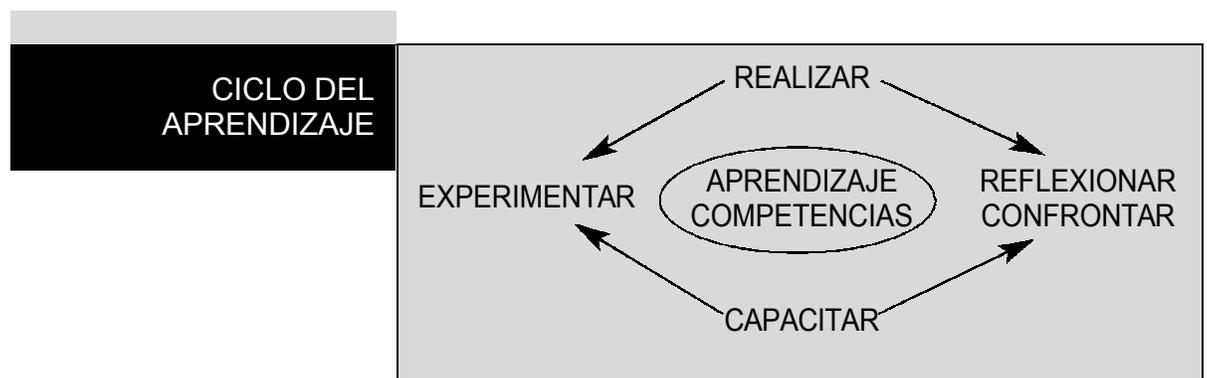
Lo anterior se pudo comprobar en la experiencia piloto que en México se está desarrollando en un ingenio azucarero, en un esfuerzo conjunto entre el programa CIMO (Calidad Integral y Modernización) de la Secretaría del Trabajo, la OIT (Organización Internacional del Trabajo) y el CONOCER (Consejo de Normalización y Certificación de la Competencia Laboral). En este caso se tuvo que empezar por crear un ambiente social colectivo e individual, tendente a hacer emerger una dinámica de aprendizaje en todos los niveles de la empresa. En un contexto de falta de comunicación entre trabajadores y mandos superiores, sin información que fluyera de la gerencia hacia los trabajadores, un mínimo de autonomía asignada al operario y relaciones laborales que impedían que los trabajadores pudiesen tomar responsabilidades más allá de su tarea rutinaria preestablecida en el puesto, no tenía sentido alguno

empezar por describir las normas técnicas de competencia. Se tuvo que trabajar intensamente durante dos años para crear un ambiente social favorable al aprendizaje y llegar a las primeras normas de competencia que debieron desarrollar los operarios para lograr un desempeño efectivo esperado. La reacción del superintendente a la hora de la creación técnica de las normas era: «ahora tenemos al menos un criterio en común entre los propios supervisores, qué debemos de entender sobre lo que para nosotros es un “buen trabajador”, ya que en el pasado un trabajador era bueno para el supervisor “x” mientras que para el supervisor “y” no lo era. Este sistema nos permite uniformar también nuestras ideas de cómo y sobre qué aspectos hay que formar a la gente.»

2.3. Consecuencias para la formación profesional

Lo dicho lleva anteriormente a plantear un desafío importante para la formación técnica profesional y explica la crisis en que se encuentran tanto el modelo escolar, construido sobre la base en el principio de transferencia de conocimientos y comportamientos, como el modelo basado exclusivamente en la adquisición de conocimientos a través de la experiencia, preparándose y formándose «on the job». (*Ibidem.*)

Estos dos modelos están desfasados de la realidad productiva descrita anteriormente por dos razones fundamentales. (*Ibidem.*) La primera razón es que una parte de los conocimientos requeridos no existen, particularmente los



saberes contextuales que permiten tratar las situaciones no previstas y/o de conducir a las innovaciones y la mejora continua. Esos conocimientos no pueden ser reproducidos si no es en el momento de las situaciones reales de trabajo y a partir de una reflexión y análisis de la situación por parte del personal de la empresa. Esto provoca que el primer modelo, basado en la mera transferencia de conocimientos y habilidades, incluso si estuvieran basados en resultados demostrables («competencia», *sic*), no corresponde a una formación por competencias para la empresa. A esto se debe agregar que los conocimientos transferidos por los cursos escolares son en última instancia apoyos a la comprensión de los problemas y la búsqueda de sus soluciones, pero en ningún momento un recetario que mecánicamente pueda aplicarse.

La segunda razón conduce al entrenamiento «on the job», muchas veces a través de los trabajadores más experimentados. Dicha estrategia formativa parte del supuesto de que la situación profesional se mantenga estable y que los conocimientos correspondientes sean durables y transferibles a lo largo de la experiencia laboral, situación que no concuerda con la trayectoria de innovación de las empresas ni con la tendencia en los contenidos e integración de las tareas en las personas.

Lo anterior lleva a la necesidad de modificar el esquema de aprendizaje y, con ello, la estrategia de formación técnica profesional. El desafío consiste en ligar y articular varios tiempos y momentos en el aprendizaje.

En el momento de la realización de la función, el trabajador no sólo aplica y practica conocimientos adquiridos en los momentos de reflexión y capacitación «formal», sino también descubre y aprende trabajando, desarrollándose así su competencia.

En el momento del debate, mediante reuniones con colegas, supervisores y técnicos, el trabajador no sólo amplía y profundiza su competencia individual de manera «autorreferencial», sino que también aprende y hace aprender a

COMPONENTES
BÁSICOS DEL SISTEMA
DE
COMPETENCIA
LABORAL

- Crear un ambiente en el que puede emerger la competencia del personal.
- Describir las normas de competencia por subprocesos y/o funciones.
- Desarrollar currículo.
- Formar con base de competencias.
- Diseñar plan de evaluación del personal.

otros sobre determinados conocimientos necesarios para resolver y/o afrontar situaciones similares.

En la capacitación formal en aula, el objetivo principal es acompañar a los capacitandos para que ellos estén en mejores condiciones de afrontar nuevas situaciones profesionales o bien encarar mejor las situaciones conocidas en la producción, retomando problemas reales de la práctica productiva e introducirlos en el debate, de tal manera que los capacitandos puedan asumir de manera autónoma una responsabilidad ante una situación de trabajo. (*Ibidem.*)

El momento de la experimentación es la culminación del círculo de aprendizaje y es la aplicación del cambio en la práctica. Esto requiere que exista una relación estrecha entre los encargados de la formación y la gerencia a cargo de la producción, situándose la formación técnica profesional en el plano de la organización del trabajo.

Estos cuatro momentos requieren que el instructor-formador principal del trabajador debe ser alguien que esté en la gestión de la producción, preferentemente el supervisor. Esto requiere a su vez modificar el papel del supervisor: de un capataz hacia un instructor-facilitador y evaluador. También requiere que se haga otro círculo de aprendizaje o desarrollo de competencia: el supervisor como el capacitando, guiado e instruido por el gerente de producción y /o por especialistas en alguna temática (por ejemplo, mantenimiento).

La norma de competencia como referente del aprendizaje sirve de base para desarrollar el *currículo*, aunque cabe señalar que esto no es una secuencia lineal y requiere de un esfuerzo y de una metodología específica. Esto es debido a que las normas de competencia se refieren a resultados y a conocimientos, habilidades y actitudes expresados en términos generales, aun tratándose a nivel de empresa. Para poder llegar a un currículo, tendrán que establecerse los referentes teórico-prácticos más precisos para guiar el aprendizaje del individuo, estableciendo los pasos a seguir y los componentes que lo conforman, incluyendo el desarrollo de guías didácticas en apoyo de la obtención de la competencia.

Hay diferentes maneras y enfoques de ir integrando el currículo. Siguiendo el planteamiento de crear primero un ambiente en el que puede emerger y movilizar la competencia laboral (*singular*), entendido por su significado de asumir una responsabilidad ante situaciones en la producción y la capacidad para hacer un ejercicio sistemático de reflexión; en otras palabras, la capacidad de aprender; esto no se logra si no es a través de la apropiación de competencias (*plural*) técnicas, de gestión de calidad, de comunicación e iniciativas. (*Ibidem.*) La integración de estas competencias en un currículo puede hacerse cada una por separada, o bien integrarlas como parte de cada una de las competencias técnicas profesionales requeridas.

Otra forma de clasificar las competencias es por diferentes tipos de saberes: saberes de conocimientos generales de saber-hacer (habilidades y destrezas) y de saber-ser (capacidad de relacionar, comunicar y comportamientos sociales). Incluso hay analistas, sobre todo de la «escuela francesa», que subdividen aún más esos saberes, aunque reconocen a su vez que las competencias se refieren a capacidades integradas y no a la simple suma de saberes. Los saberes constituyen en esa visión un capital de recursos que, combinados en determinadas formas, constituyen las competencias requeridas para una actividad concreta y un desempeño resultante a su vez de una o varias actividades. La clasificación propuesta de saberes es como sigue (Bellier, 1997):

saber teórico, saber del entorno, saber de procedimientos, saber-hacer técnico, saber-hacer operativo, saber-hacer en cuanto a procedimientos, saber-ser en relacionarse con otras personas, saber-ser social.

En México, y en analogía con el sistema británico, las reglas del CONOCER (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral) plantean como marco conceptual los siguientes aspectos (CONOCER, 1996):

«Aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos de trabajo y basándose en los resultados esperados.

Esta aceptación implica reconocer que la competencia laboral se conforma esencialmente con tres tipos de capacidades perceptibles por el desempeño de un individuo:

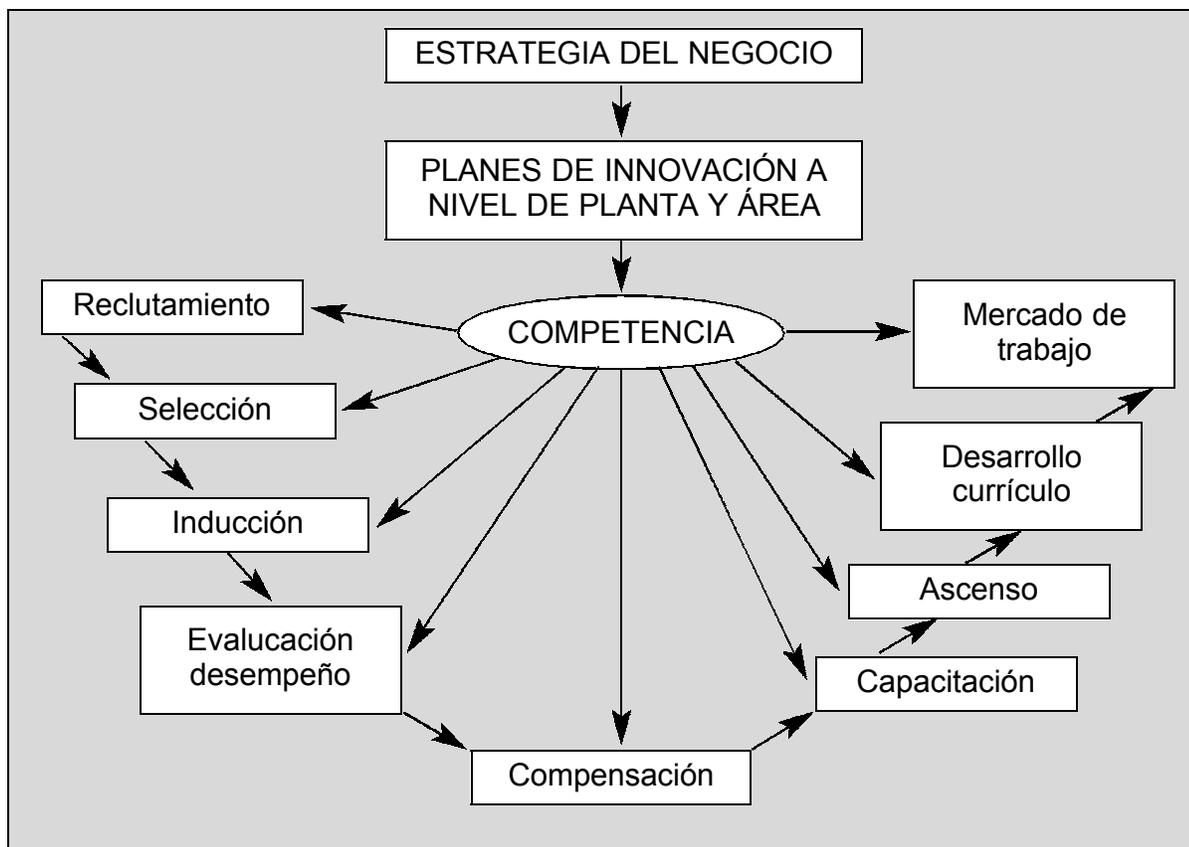
- a) La capacidad de transferir los conocimientos, habilidades o destrezas ().
- b) La capacidad de resolver problemas asociados a una función productiva ().
- c) La capacidad para obtener resultados de calidad ()»

Más específicamente, en relación a la Norma Técnica de Competencia Laboral estipula que debe reflejar (*Ibídem*):

- La competencia para administrar la tarea.
- La competencia para trabajar en un marco de seguridad e higiene.
- La aptitud para desempeñarse en un ambiente organizado, para relacionarse con terceras personas y para resolver situaciones contingentes.
- La aptitud para transferir la competencia de un puesto de trabajo a otro y de un contexto a otro.

- La aptitud para responder positivamente a los cambios tecnológicos y a los métodos de trabajo.
- Los conocimientos y las habilidades que se requieren para un desempeño eficiente de la función laboral.

Un estudio llevado a cabo en Inglaterra sobre educación y empleabilidad en el mercado de trabajo plantea un esquema que parte de atributos (conocimientos y entendimiento, aptitudes y personalidad, conocimientos para el desarrollo de habilidades, habilidades y destrezas, calidades personales), cuya clasificación obedece no solamente a su naturaleza, sino también a su forma de adquirir y de evaluar. (IIE, 1996.)



En el desarrollo del currículo se plantean otras preguntas, más allá de su clasificación temática. «¿Debería un currículo estar “representado” en etapas que permitieran a un principiante llegar a ser experto con base en un análisis de los niveles de competencia en cada etapa, o debiera emplearse algún

método pedagógico, como el aprendizaje basado en problemas ()?» (Gonczi, 1997.) En este contexto cabe mencionar a la formación dual, que en varios países de América Latina se está experimentando (por ejemplo, República Dominicana, Ecuador, entre otros), y que intenta hacer la combinación entre teoría y práctica para jóvenes, los recién llegados al mercado de trabajo. El problema con la formación dual es que no es una respuesta para el personal en activo y que requiere ser capacitado.

Sin pretender haber abordado todos los aspectos relacionados con el currículo, se pasa a la *formación y capacitación*. La formación con base en competencias, obedece a un plan que contempla, describe y programa cómo incidir en las distintas fases del aprendizaje antes mencionadas, teniendo como referencia el currículo, así como los mecanismos de evaluación de los diferentes actos de formación. Contempla también la instrumentación de las guías didácticas y los mecanismos de autoevaluación de los capacitandos. Más adelante, en otro capítulo, se retomará el tema de la formación.

El plan de evaluación cierra el círculo de los instrumentos de implementación de la gestión por competencia laboral, teniendo por objetivo en primer lugar conducir el aprendizaje mediante la consulta e instrucción; la certificación puede ser un segundo objetivo del acto de evaluación, aunque esto exige que se cumpla con algunos otros requisitos, dependiendo si la certificación es a nivel de empresa o bien a nivel de rama de actividad.

La norma de competencia sirve no sólo de referencia de este proceso complejo que es el aprendizaje efectivo, sino también para dirigir otras facetas de la gestión de recursos humanos en la empresa: el reclutamiento, la selección y la promoción del personal; la evaluación del desempeño y la compensación; la formación y capacitación, el ascenso y la preparación para el mercado de trabajo. Es decir, es también una propuesta de innovación integral de la gestión de los recursos humanos, articulando los diferentes momentos y subsistemas

Aprender construir el balance:

- Transferibilidad de la norma.
- Exigencia de la norma.
- Competencia interempresarial.
- Participación sindicato-trabajadores.

que inciden en el desempeño efectivo del individuo y de la empresa.

Sin embargo, es importante reconocer que la relación se da también de manera inversa: cuando en la empresa no existe un ambiente y una disposición de la gerencia y del sindicato para enriquecer las tareas e innovar los sistemas de capacitación, participación, remuneración y ergonomía-seguridad, las posibilidades del desarrollo de las «modernas» o nuevas competencias son muy limitadas.

2.4. Elementos críticos de un sistema nacional de normalización

La propuesta de un sistema nacional de normalización tendrá que tomar en consideración un conjunto de elementos críticos que en su mayoría son aspectos ante los que no existe una respuesta única ni clara, sino que se deben tomar en cuenta como guías de la normalización, ya que en última instancia son los determinantes del éxito o fracaso del sistema.

Los elementos críticos que guardan directamente relación con la gestión por competencias en la empresa son, entre otros, los siguientes:

1. El tema de la transferibilidad de la norma de competencia. Como regla, se puede formular que cuanto más transferible es la norma, menor es el costo de la sociedad para formar y adaptar al individuo a situaciones

cambiantes, pero mayor es el costo para la empresa para formar a la persona en las necesidades específicas de su organización.

2. El tema de la exigencia de la norma. Cuanto más elevado sea el nivel de la exigencia de la norma, más efectiva podrá ser para las empresas, pero menos será su alcance por parte de la mano de obra en el mercado de trabajo y más costosa su preparación.

3. El tema de la competencia entre empresas. Ser una de las empresas que establecen la norma tiene la ventaja que las señales en el mercado de trabajo se acoplan más a sus necesidades, pero también permite a los competidores conocer sus bases de ventaja competitiva relacionadas al factor humano.

4. El tema de la enseñanza individualizada. El tiempo de aprendizaje será menor cuanto más individualizada sea la enseñanza, aunque esto se relaciona inversamente con el costo.

5. El tema de la participación de los trabajadores-sindicato en la identificación y administración de la norma. La participación de los trabajadores y sindicato en las competencias forma parte de una estrategia de movilizar y potenciar los recursos a disposición de la empresa. Sin embargo, en América Latina la participación de los trabajadores en las empresas es más excepción que regla.

6. El tema de la autonomía del trabajador.

- Autonomía del trabajador.
- Heterogeneidad.
- Subempleo/sector informal y empleo.
- Costo.
- Grado de burocratismo.
- Exclusión social.

Se supone que cuanto más autónomo, en lo referente a responsabilidades, es el personal, más estímulos tiene para aprender. Sin embargo, la autonomía en las empresas en América Latina no es parte de la cultura laboral y, en el mejor de los casos, llega a una situación de autonomía controlada.

7. El tema de las relaciones laborales. Siendo la competencia un concepto directamente ligado con el desempeño, el trabajador lo ubica con mayor facilidad en el ámbito de las negociaciones sobre salario, con lo que se introduce en las competencias no sólo una dimensión de negociación social sino también de tipo económico. Esto puede generar una reacción adversa por parte de los empresarios, si ellos no tienen una visión proactiva en la gestión de los recursos humanos.

8. El tema de la heterogeneidad. La competencia difícilmente satisfará el total de las necesidades que demanda la organización en todo momento. Hay una contingencia, producto de la diversidad de las organizaciones, de la complejidad de las estrategias de innovación y de operación, de las situaciones no previstas, que hacen que el desempeño esperado corresponda sólo parcialmente con la competencia genérica del sector.

9. El tema del subempleo y/o sector informal. En las referencias obtenidas en competencias laborales no se tiene desarrollado este aspecto elemental en el mercado de trabajo del subcontinente latinoamericano. Parece que la competencia laboral se circunscribe solamente al mercado de trabajo formal, lo que corresponde a una visión de los países industrializados en tiempos pasados. Para los países en vías de desarrollo se requiere complementar la visión de competencia laboral hacia ese segmento del mercado de trabajo.

10. El tema del empleo. En pocos modelos de formación por competencia se introduce explícitamente el tema del empleo, con excepción de Canadá con sus consejos sectoriales. Es decir, el empleo se concibe como un derivado de

**COMPETENCIA
LABORAL
EN REINO UNIDO, 1995**

**COSTO DEL DESARROLLO DE LA NORMA POR
PERSONA**



una mejor ocupabilidad que la competencia conllevaría y no a la competencia como uno de los factores que, en articulación con varios otros, permite el acceso al empleo.

11. El tema institucional de la burocracia. Hasta qué punto el Estado tiene que intervenir y en qué momento en la trayectoria del modelo de competencias laborales. El Estado puede participar como promotor, impulsor y coordinador, pero existe el riesgo de que el sistema de competencia laboral se convierta en una dependencia gubernamental burocrática sin mayor trascendencia. Las opiniones expresadas por los analistas dependen mucho de las experiencias vividas; en casos donde hay una intervención mínima del Estado, por ejemplo EEUU, se proponen que ésta sea mayor; al contrario, en casos donde su intervención es fuerte, por ejemplo GB, se piden una menor intervención. Se colige que el camino óptimo es un punto intermedio entre ambos extremos.

12. El tema del costo. La normalización, y especialmente la certificación, conlleva a un costo que no siempre la empresa estará dispuesta o en condiciones de pagar. A diferencia de un ISO 9000, donde el costo del proceso de certificación está directamente ligado con la perspectiva de un mejor acceso a un mercado de productos, siendo la certificación una condición de entrada, la relación costo-beneficio de una

certificación laboral en un principio está solamente ligada a la gestión del personal dentro de la empresa. En la encuesta entre 123 empresas en Reino Unido, el costo por persona del proceso de implementación de una gestión por competencia laboral, y que no necesariamente incluye a la certificación, fluctuaba fuertemente entre las organizaciones, concentrándose en el promedio de 11 a 100 libras por persona. (Competency, 1995.)

13. El tema de la exclusión social. Si bien esto tiene que ver con varios de los puntos antes señalados en torno al mercado de trabajo, guarda también relación con la construcción misma de la norma de competencia. La identificación de atributos que permitan un desempeño superior puede dejar fuera del análisis a los menos competentes. Por otro lado, los menos competentes tendrán su propia manera de ver las disfunciones y las vías de superación personal.

Éstos, y seguramente algunos puntos más, hacen que la pregunta ¿tener normas de competencias, es bueno o malo? sea poco relevante. (Hager, 1995.) Lo que importa es saber si las normas de competencia están bien estructuradas, al considerar los puntos mencionados, y encontrar en cada uno de ellos el balance preciso. Si bien difícilmente o nunca se encontrará el balance entre todos estos factores, lo que importa es que el esfuerzo realizado por los actores vaya en dirección a ese propósito. El conjunto de incertidumbres y complejidades en que se desarrolla el sistema de competencias laborales convierte su dinámica en un proceso de aprendizaje institucional de los actores involucrados. En esta perspectiva, podrán existir afirmaciones y acuerdos generales acerca de las competencias laborales, pero lo que más interesa en este instante es conocer y entender los detalles, ya que como se suele decir en la ingeniería: «El diablo está en los detalles.» (Thomas, 1994.)

3. Normalización y transferibilidad de la competencia laboral

3.1. Transferibilidad de las normas: eje del sistema de competencia laboral

En la medida en que el aprendizaje de las personas y la acumulación de su «capital intelectual» pasará crecientemente por la dinámica del proceso productivo, como fue expuesto en los capítulos anteriores, el mercado de trabajo requiere de un sistema de información que contabiliza y reconoce lo aprendido más allá de la educación formal. Es decir, de un referente o estándar para determinar si un individuo es competente o no, independientemente de la forma en que la competencia haya sido obtenida. (Ibarra, 1996.)

Dicho sistema puede mejorar el funcionamiento del mercado de trabajo, que, ante los cambios continuos en tecnología y mercados, demanda una mayor flexibilidad de inserción y movilidad inter e intrasectorial de la mano de obra. Para esto es necesario que el sistema sancione que la persona sea capaz de realizar un desempeño esperado en diferentes contextos laborales. Sirve también para ratificar las personas que trabajan por su cuenta (por ejemplo, servicios de reparación de casas o enseres domésticos), ofreciendo al consumidor una mayor probabilidad de que el servicio ofrecido sea de calidad. Por otra parte, para que el sistema funcione como un mecanismo que estimule al individuo a seguir aprendiendo en su trabajo, hace falta no solamente que se le reconozcan sus competencias como referencia para ocuparse en diferentes empresas, sino también que haya un reflejo de éstas en la remuneración. Ambas, empleabilidad y remuneración, constituyen

las partes medulares del mercado de trabajo y no pueden verse separadas la una de la otra.

Un sistema de normalización de la competencia permite vincular la formación que se desarrolla en las instituciones educativas y la que tiene lugar dentro de la empresa, compartiendo un lenguaje común entre quienes forman recursos humanos (las instituciones de formación y capacitación) y las empresas. Constituye también un referente para organizar la formación técnica profesional de manera modular y facilitando el acceso a los módulos a personas con distintos niveles de formación, lo que favorecerá la movilidad de los individuos en todo el sistema de formación. (Ibídem.)

Mecanismos que garanticen la aceptación y reconocimiento de las normas a nivel nacional permiten no sólo el tránsito horizontal y vertical en el mercado de trabajo, sino también representan un referente de transferencia de tecnología y de comparación entre empresas en cuanto a cómo insertar al recurso humano en las estrategias de productividad-competitividad.

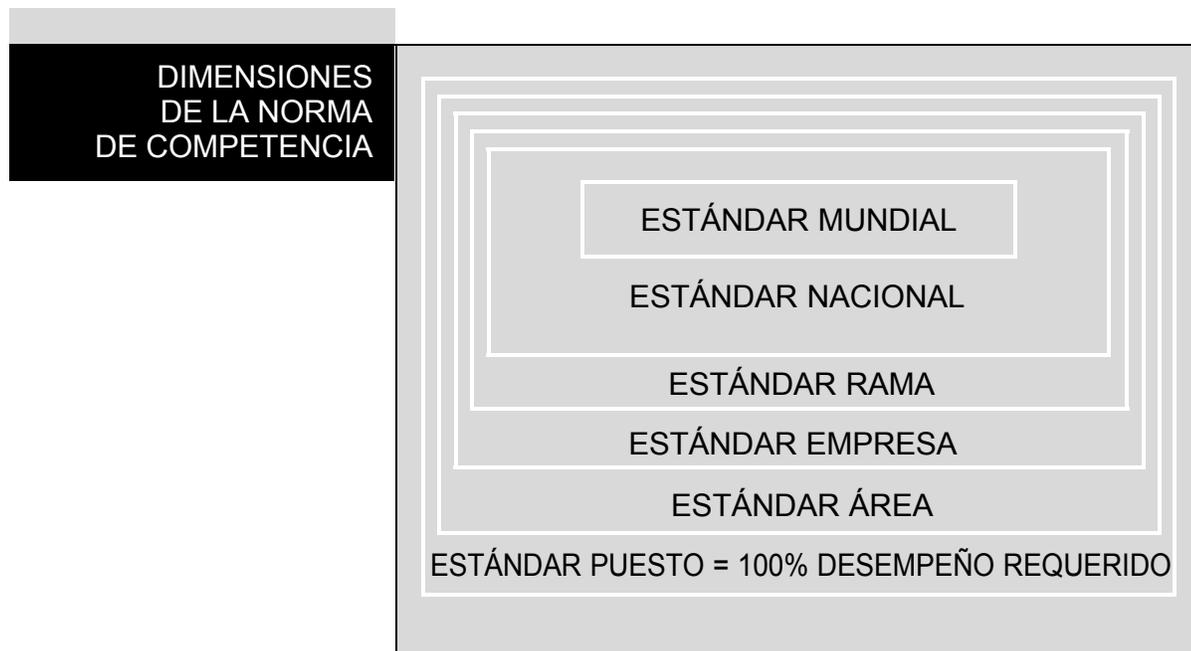
Los elementos mencionados le dan a la norma de competencia laboral, en especial a la reconocida a nivel nacional, el atributo de un bien público, al representar un referente de información que puede mejorar el funcionamiento del mercado de trabajo en cuanto a la asignación más oportuna de los recursos humanos, y por representar un referente de la dinámica de aprendizaje, y, por lo tanto, de la mejora de productividad en las empresas. Para lograr esto «(..) se necesita la participación activa de los sujetos productivos, no sólo en el diseño del sistema, sino también en su integración y desarrollo. Para ello, se requiere un modelo de organización que sea aceptado por todos, que asegure el carácter nacional de las normas y, por tanto, los rangos de su transferibilidad de un sector a otro.» (Ibarra, 1996.)

Lo anterior es el planteamiento de un modelo ideal de normalización de la competencia laboral en la

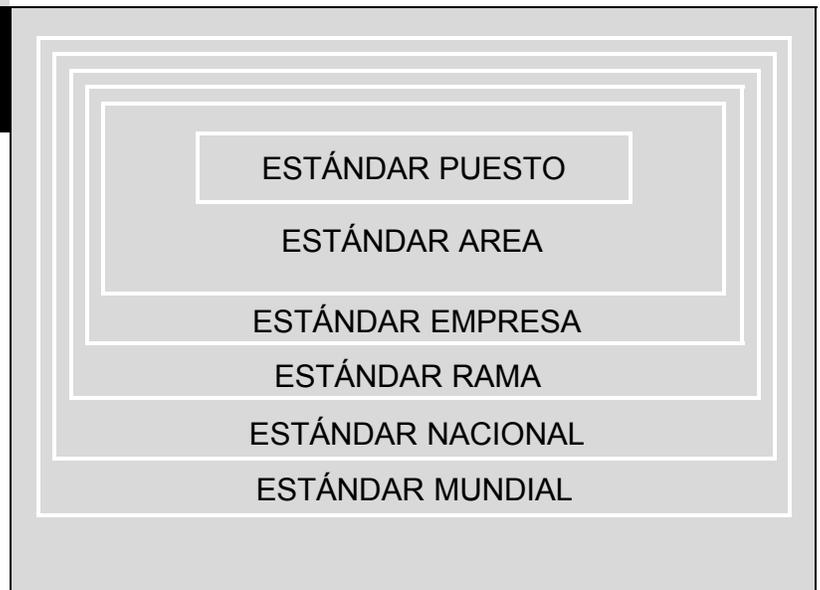
que la transferibilidad es uno de sus principales ejes. Este modelo ideal, si bien debe entenderse como una meta deseada, también debe entenderse en la práctica como algo alcanzable solamente como una aproximación, nunca completa y total, porque esto significaría que la norma perdería su sentido de ser para las empresas. Esto se explica por la relación invertida que existe entre la transferibilidad y la efectividad de la norma de competencia en cuanto al desempeño esperado.

Cuanto más específica es la norma, más se acerca al desempeño esperado del individuo en su área y puesto de trabajo, pero más se aleja de su transferibilidad a otras áreas de la empresa, a otras empresas de la rama y del país, y mucho más a cualquier empresa en el mundo. Mientras que a la empresa individual le interesa la norma que más se acerca a sus necesidades, al mercado de trabajo le otorgan solamente sentido aquellos aspectos que sirven para otros cometidos laborales.

De manera inversa también se da la relación: cuanto más transferible es la norma, entre sectores e incluso entre países, menos corresponde a las necesidades específicas de desempeño requerido en la empresa individual. Estudios realizados en EEUU han demostrado que el desempeño efectivo en la organización depende a lo sumo de una tercera parte del dominio de competencias genéricas o transferibles, otra



**TRANSFERIBILIDAD
DE LA NORMA
DE COMPETENCIA**



tercera parte depende de competencias específicas a la empresa y el área, mientras que la parte restante depende de situaciones estacionales. Es decir, en términos generales, dos terceras partes de la competencia requerida en una determinada organización parecen como no transferibles entre empresas. (Adams, 1995/96.)

Se puede visualizar de la manera siguiente. El estándar de desempeño requerido en un puesto o función, está compuesto por una dimensión derivada de un estándar internacional, de una variable de un estándar nacional, de una de rama y de una empresa. Si bien lo internacional está más distanciado de la norma de la función específica, esto no quiere decir que su importancia sea menospreciable. Podría visualizarse como la base o la columna vertebral de la pirámide de competencia requerida, alrededor de la cual se tendrán que desarrollar las de orden nacional y de la rama.

Esta perspectiva de la transferibilidad de las normas de la competencia está en concordancia con lo expuesto respecto a la estrategia de competitividad de las empresas en un mundo en proceso de creciente globalización, donde la diferenciación dentro de los estándares básicos de calidad, precio y servicio al cliente es el eje del desarrollo de la empresa y de una economía local o nacional. También

corresponde a la noción que la evolución de las organizaciones obedece a procesos de aprendizaje que, por definición, difieren unos de otros, por obedecer, entre otros, a accesos diferenciados a la información, situaciones de entorno que de manera distinta afectan a las empresas y a capacidades cognitivas distintas en las organizaciones.

El hecho de que una norma nacional no puede satisfacer a todas las expectativas de desempeño que la empresa tiene acerca de su personal, no significa que, por ende, su presencia y toda la labor requerida para construirla no tengan sentido. Es obvio que la norma nacional provee una información válida, representando un referente para la construcción de la norma a nivel de empresa y área, y que su existencia es un avance en comparación con una situación laboral donde no existe ninguna información. También es cierto que no se debe sobreestimar la capacidad efectiva de una norma nacional en cuanto a su efectividad para la empresa individual.

Es esa la tensión permanente en que un sistema nacional de normalización de competencias se encuentra. Al mismo tiempo, esta tensión debe ser entendida como el principal móvil de evolución de ambas normas: la nacional y la de empresa. Ahora bien, el contenido y sus cambios de la norma nacional deben basarse en el contenido y los cambios que ocurren en la empresa. La relación no puede ser de manera inversa. Esto plantea una situación donde la norma nacional siempre va a estar desfasada en uno u otro aspecto de la dinámica en la empresa. Es decir, para la empresa individual lo común es una situación donde algunos aspectos de la norma nacional le interesarán y otros no, porque ya los rebasó en su dinámica de innovación o bien porque no se acoplan a su situación peculiar.

El desafío de un sistema nacional de normas de competencia es justamente crear los espacios donde esta tensión puede aflorar y hacerse presente, partiendo de la idea que la norma nacional adquiere su significado en la medida que refleja elementos esenciales que permiten un desempeño

superior de la organización. Por definición, como ya se señaló, deben ser normas de carácter genérico, para que puedan ser adaptadas a las situaciones específicas de las empresas en particular.

El carácter genérico es, en primer lugar, una cuestión de dirección del contenido de la competencia, del enunciado de su significado. Éste es el aspecto más transferible de la competencia, pero tiene el peligro que se confunda lo «necesario»

Cuadro Sinóptico CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, ACTITUDES Y APTITUDES REQUERIDAS ³ Tres Empresas Líderes: Automotriz, Autopartes, Siderúrgica (1996)			
Conocimientos	Habilidades físicas y mentales	Actitud /interpersonal	Aptitudes
Planeación y gestión: <ul style="list-style-type: none"> • Areas estratégicas del negocio. • Fases del proceso productivo. • Aseguramiento calidad. • Enfoque al cliente. • Principios del trabajo en equipo y grupos de mejora. • Administración de recursos. • Control estadístico de proceso. • Eliminación de desperdicios. General: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura y comprensión. • Cálculos numéricos. • Ecología. Operación: <ul style="list-style-type: none"> • Operación maquinaria. • Mantenimiento de equipo. • Materia prima. • Materias primas auxiliares. • Seguridad e higiene. • Básicos de herramientas. • Informática. 	Gestión: <ul style="list-style-type: none"> • Decisiones rápidas en el proceso. • Respuestas a errores típicos. • Elegir entre opciones. • Respuesta a errores no típicos. • Recuperar conocimientos ante problemas. Operación: <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia en manejar maquinaria. • Vigilar equipo. • Manejo de información para ejecutar tareas. • Programación de equipo. • Manejo de información sobre resultados de la tarea. • Memorización para tarea rutinaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntad de cooperación y comunicación. • Trabajar en equipo. • Disciplina. • Identificarse con los objetivos de la empresa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad intuitiva en el trabajo. • Capacidad de atención visual, de tacto y de oído.

³ Es la conjunción de la visión del sindicato y de los trabajadores con la de la gerencia de las respectivas plantas. El listado es la suma de los conocimientos y habilidades identificadas por los trabajadores en cada una de las plantas.

con «lo suficiente». Por ejemplo, manejo de informática y trabajo en grupo son consideradas competencias claves para la empresa moderna, y su aplicación genérica en las empresas las convierte en transferibles. Sin embargo, para la empresa individual, si bien se considera una competencia necesaria, no es suficiente si no considera la profundidad requerida por su dinámica de innovación seguida.

Las tres empresas líderes en México, a que nos hemos referido en el capítulo anterior, ilustran este problema de transferibilidad de las nuevas competencias que están emergiendo en las empresas.

El problema del dominio entendido como la capacidad de equilibrar y combinar conocimientos y habilidades de diferentes planos aparece con toda claridad en esas tres empresas líderes en la rama de metal. Como se observa en el cuadro sinóptico, los conocimientos y habilidades requeridos para desempeñar las tareas o, mejor dicho, las funciones, incluyen desde elementos generales de planificación y gestión, como es la estrategia del negocio, hasta los factores específicos de operación, como son los conocimientos de las herramientas.



Estas áreas de conocimiento se analizan con distintos grados de profundidad; los conocimientos acerca de la planificación y gestión del trabajo son más bien el referente para que el operario enfoque sus capacidades técnicas y de operación en un contexto, para que sus esfuerzos sean más efectivos.

Lo que el cuadro sugiere es una similitud en la dirección del cambio en que la competencia en la empresa moderna está evolucionando y que apela a un conjunto de capacidades que en el pasado la empresa no tenía tan presente, por múltiples razones. Es decir, apela a una capacidad que antes la gerencia valoraba menos que ahora: procesamiento y manejo de información, toma de decisiones y respuestas ante los problemas, vigilar procesos, toma de responsabilidades más allá de una operación técnica, recuperar conocimientos ante situaciones no previstas. Todo esto con una actitud de cooperación y comunicación, trabajo en equipo, disciplina y, fundamentalmente, la identificación con los objetivos de la empresa. También las aptitudes intervienen en el nuevo perfil del operario que se está modelando, en el que la intuición es un elemento importante por la complejidad de las situaciones que se enfrentan, vinculado con el uso de los sentidos. Estas competencias aparecen como las más mencionadas en una encuesta realizada entre 127 empresas en el Reino Unido que aplican sistemas de gestión por competencia laboral. (Competency, 1995.)

La pregunta que surge es: ¿A qué grado de profundidad se puede llegar en estos elementos, considerando la preparación, las costumbres y las experiencias del personal operario y de la organización? Con frecuencia, el discurso gerencial llega a plantear un perfil de competencia del operario que no concuerda con la realidad concreta. Aparece la imagen de un operario ideal poco factible en la práctica, por no delimitar los espacios a que hace referencia, definiendo sus enunciados de manera abierta: toma de decisiones, responsabilidad, manejo de información, administración, entre otros. La delimitación, que en la práctica sí existe por naturaleza propia de sobrevivencia de los sistemas, no avanzará por una voluntad de la gerencia si no

obedece a un proceso complejo de aprendizaje en diversos planos, que incluye tanto aspectos técnicos como de negociación-concertación social en la empresa. Proceso en el cual tanto la gerencia como los operarios tienen que entender el lugar que ocupan en el aprendizaje.

Lo anterior no resta importancia a lo técnico-cognitivo ni tampoco a cierto grado de especialidad, sino que lo sitúa en conexión con la diversidad de objetivos que se tienen que cumplir simultáneamente para lograr y mejorar la eficiencia interoperación. (Leite, 1996.)

Dentro de las dimensiones del desafío de la competencia, aparece con mayor fuerza el problema de desarrollar la capacidad de articular cada una de las esferas de conocimiento y habilidad con la profundización en algunas de ellas. Es una especie de metaaprendizaje: una capacidad de gestionar la acumulación, recuperación, olvido creativo y creación de conocimientos y habilidades. Esto provoca consecuencias importantes para el sistema de formación profesional, especialmente para los educadores o formadores, requiriendo de una pedagogía que logre estimular un proceso de aprendizaje en el que se conecta lo específico de un determinado conocimiento o habilidad con la diversidad de aplicaciones en un entorno complejo y cambiante.

No obstante lo antes dicho, la profundidad y la especialidad en el ámbito meramente tecnológico sigue siendo la piedra angular dentro de los conocimientos y habilidades requeridos⁴. Esto conlleva que generalmente se presente una tensión entre lo específico y lo profundo con la necesidad de la multihabilidad y funcionalidad. En la medida en

⁴ Analistas del movimiento sindical han cuestionado qué porcentaje aporta la flexibilidad en el área de trabajo a la transferibilidad de una competencia, argumentando que dicha flexibilidad corresponde a tareas simplificadas y estandarizadas, muy propias de la empresa en cuestión y poco valoradas por el mercado de trabajo. Según ellos, son los oficios tradicionales los que realmente son ágiles y valorados por otras empresas. (Parker, Jackson, 1994.)

que las operaciones se estandaricen y simplifiquen, la versatilidad del personal puede aumentar sin mayores repercusiones en la eficiencia y los costos. Si bien la especialidad puede reducirse, difícilmente desaparecerá. En la planta siderúrgica se ha introducido la multihabilidad en el puesto, lo que significa que el operario realice labores de conservación en el puesto, así como la flexibilidad en el área, lo que significa que el operario debe ocupar otros puestos cuando el proceso lo requiere. Con la multihabilidad y flexibilidad, sin embargo, no se eliminó la especialidad: los operarios son denominados técnicos con función en algún oficio, por ejemplo, electricidad, acería, mecánico, etc. La multihabilidad se acompaña por una estrategia de estandarización del mantenimiento, subcontratando todo aquello que requiere de una intervención especializada.

La capacidad técnica del operario es, por otra parte, también la base de la comunicación y entendimiento en la organización, la que facilita la realización de las funciones de gestión, como son la toma de decisiones y responder ante imprevistos. En un ingenio azucarero se observó, por ejemplo, que el bajo nivel de educación básica y técnica dificultó la comunicación entre los operarios y los mandos superiores en el momento que se instaló un equipo computerizado. A estos operarios les costó acompañar el salto tecnológico. Durante años, la base tecnológica había sido mecánica-eléctrica, con mucha intervención manual directa y con mínima apelación a conocimientos sobre las funciones del proceso o de los principios básicos del equipo que estaban operando. Con los cambios tecnológicos y de organización, la competencia del personal operario empezó a demandar estos conocimientos y su aplicación en la práctica, causando una verdadera ruptura con los contenidos de la competencia laboral anterior.

Como conclusión general de ese estudio, se postuló como hipótesis que la trayectoria de la competencia demandada del operario por las empresas altamente innovadoras tiene en común una nueva dirección en sus contenidos: un conjunto de enunciados que implican la ampliación del espacio de conocimientos más allá de la ejecución

de determinadas tareas delimitadas. Esto constituye sin duda un referente obligado para la formación genérica del personal, ya que conlleva dimensiones de transferibilidad y por ende de la movilidad en el mercado de trabajo. Sin embargo, la profundidad de dichos espacios de conocimientos, especialmente aquellos específicos de la profesión, difieren dentro de las ramas estudiadas, lo que requiere de un currículo de formación que establece un balance entre ambas facetas, rebasando la tradicional dicotomía entre especialidad y generalidad. Es decir, el eje sobre el que deben concurrir los niveles de competencia no debe limitarse a la tradicional distinción entre lo general y lo específico, sino sobre todo en el grado de profundidad alcanzada en las competencias, ya que esto parece determinar, junto con la nueva dirección, la transferibilidad. (Mertens, 1997-3.)

La diferencia entre especialidad y profundidad en las competencias radica en que la última es una conexión o integración de varias especialidades, que permite su aplicación en campos diversos, respondiendo de manera integral a situaciones crecientemente complejas y apuntando a varias direcciones de cómo seguir aprendiendo y aplicando.

Un aspecto importante en la discusión sobre la transferibilidad de las normas es la manera de cómo llegar a ellas. En principio hay dos vías: la primera es desarrollarlas a partir de la información proporcionada por analistas expertos de la rama o función; la segunda es hacer una síntesis de normas de empresa y deducir de ellas una rama con carácter nacional. La ventaja de la primera es que se obtiene rápidamente una imagen del mapa de las competencias de la rama desde una perspectiva que garantiza la transferibilidad para mantenerse en el plano genérico. La desventaja es que se quede en lo general, con el riesgo de que las empresas no la apliquen y, si lo hacen, sea de manera superficial que no logre acoplarse al sentido estratégico que las empresas quieren dar a la competencia laboral, y, sobre todo, no consiga acertar con la suficiente profundidad las necesidades de las empresas.

Esto último es la ventaja de la segunda aproximación metodológica, que, por su inserción en la dinámica de la empresa, estará más articulada con la estrategia de productividad y tiene mayores posibilidades de alcanzar la profundidad requerida por la integración de los elementos críticos y muchas veces de detalle que conforman la base reconocida de la función por la gerencia y los trabajadores. La desventaja de esta aproximación es el tiempo que se necesita para llegar a las normas de rama y la dificultad para lograr una síntesis a partir de los componentes de diferentes empresas. Ambas metodologías pueden también ser combinadas, lo que permite sumar las ventajas de cada una, método que en México el CONOCER está siguiendo.

Esta discusión metodológica sobre la transferibilidad de las normas incide a través del desarrollo del currículo en la formación técnica profesional. La pregunta se repite: el currículo de una plantilla o de todo un sistema de formación técnica debe basarse en una consulta a expertos de la rama o bien deducirse de una realidad concreta vivida en varias empresas. La última, combinada con un análisis de eventos críticos, permite llegar a elementos de competencia más acertados y un grado de profundidad mayor, aunque es un proceso más largo y con mayores riesgos para que no se llegue a un producto congruente y consistente. Esto requiere de personal docente en el sistema de educación técnica con un perfil adecuado para realizar este tipo de labores de observación y análisis en las empresas. Debe ser personal con una capacidad técnica para entender los procesos, pero también con una visión

Constante:

Las reorganizaciones en las empresas continuarán.

¿Cuáles son las tendencias en la competencia?

acerca de los aspectos importantes en la organización y con una sensibilidad y capacidad de interlocución con los operarios y supervisores.

3.2. Transferibilidad de la norma, mercado de trabajo y empleo

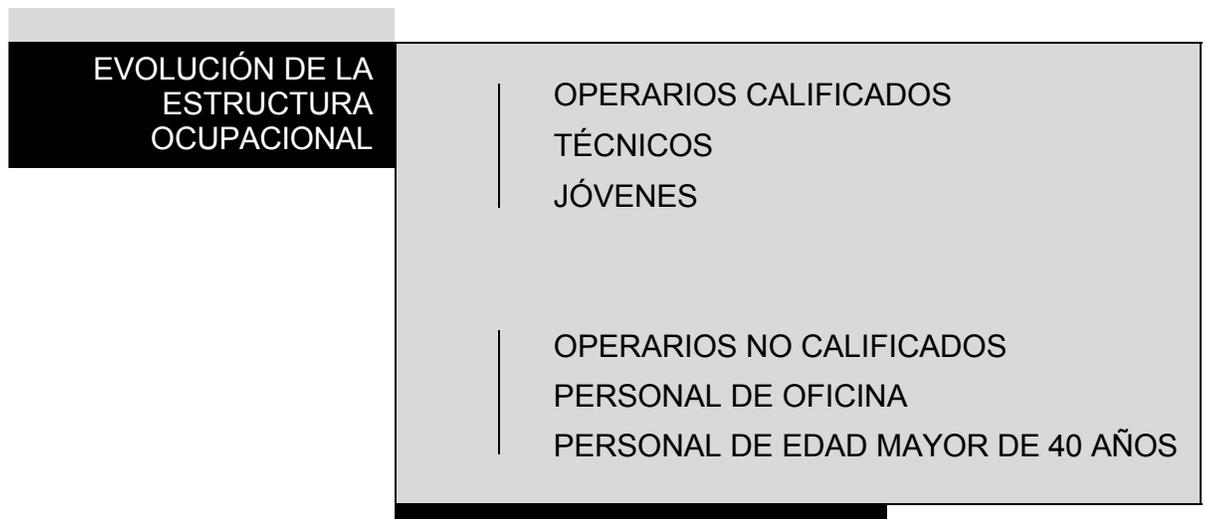
A la transferibilidad de la norma de competencia laboral se le suele asignar un papel central en la nueva configuración del mercado de trabajo, facilitando la flexibilidad interna en la empresa y la movilidad de personal entre empresas, reduciendo los costos de transacción que la flexibilidad y movilidad generan. Para lograr esto, sin embargo, tendrá que reflejar la complejidad de la dinámica del mercado laboral.

Las transformaciones que han ocurrido durante la última década en las organizaciones y que han llevado a toda clase de ajustes, son apenas el inicio de cambios continuos en las organizaciones que se vislumbran para los próximos años. Cambios recientes en la estructura de las empresas fue el común denominador en las respuestas de 1.800 líderes empresariales de seis países industrializados: cuatro de cada cinco mencionaban haber realizado algún tipo de reorganización en los últimos dos años. Además, dos tercios de los encuestados dijeron que sus actividades de reestructuración continuarían con el mismo ritmo e incluso mayor hacia el siglo XXI. (Watson Wyatt, 1995.)

Respuestas similares se observaron en un estudio de la OIT/ACDI, donde los gerentes indicaban que las innovaciones irán en aumento en cada una de las áreas de gestión de productividad consideradas: tecnología, organización de la producción y del trabajo, así como de recursos humanos. Cabe señalar que el proceso no es lineal. No necesariamente las iniciativas de innovación se aplican para permanecer: con frecuencia se observa que se agotan o que no son aplicadas adecuadamente, lo que fuerza a las empresas

a abandonarlas. (Mertens, 1997-2.)

Ante este cúmulo de iniciativas que aparecen y cambian en las empresas, en algunos casos más rápidamente que en otros, la pregunta que surge es: ¿Cuáles son los elementos en común en la calificación o competencia requerida? Esta pregunta es importante, porque si no existen elementos comunes, el ejercicio de la formación tendría que hacerse individualmente por imposición, con todo lo que esto significaría en costos, no sólo de formación, sino también de la transacción cuando la persona cambia de empleo u ocupación.



En Canadá, un grupo de personas proveniente del mundo empresarial, laboral y educativo fue convocado especialmente para analizar éste y otros problemas de la transformación del mercado de trabajo ante dos hechos sobresalientes. Primero, en los años 1989-1991, por término medio, uno de cada tres canadienses de la población económicamente activa había estado involucrado en un proceso de cambio en su empleo. Segundo, en un contexto donde la tendencia es el abandono de mano de obra no calificada y su reemplazo por trabajadores calificados y/o semicalificados, bajo esquemas organizativos de equipos de trabajo y otras innovaciones en el lugar de trabajo, los empresarios están reconociendo que la gestión de recursos humanos se hace vital para el éxito del negocio. (CLFDB, 1994.)

- Trabajador calificado, eje de la estrategia de productividad.
 - Académica, personal y social.
 - Habilidad manual y mental.

- Trabajadores vulnerables:
 - a) No calificados.
 - b) Con formación no adecuada.
 - c) De mayor edad.

Este grupo llegó a la conclusión que la mayoría de las empresas canadienses requiere trabajadores con un perfil de calificación y de capacidades muy diferentes a las del pasado. Necesitan trabajadores con una calificación básica que les permita aprender continuamente y adaptarse a cambios en la organización. Es el nivel en que se presentan los elementos en común entre sectores y actividades que son muy distintas por naturaleza. (Ibídem.)

Parte de la explicación de la rotación externa se debe buscar en la volatilidad de los ciclos de negocios y en la estrategia de productividad basada en el concepto de segregación. En cuanto al primero, la globalización de los mercados y la aceleración de las innovaciones han hecho menos previsible la perspectiva de las empresas, incluso a el corto plazo. Empresas que ayer eran líderes, mañana pueden ser dependientes y pasado mañana pasar al grupo de perdedoras. El comportamiento depende mucho del ritmo de las innovaciones tecnológicas que, en algunas ramas como la microelectrónica, es más acelerado que en otras; pero uno de los patrones más constantes en las empresas líderes es la dificultad para mantenerse en la primera posición, cuando las tecnologías o los mercados cambian. (Bower; Christensen, 1995.)

En cuanto al último grupo, por lo general las empresas reducen personal cuando introducen sistemas de organización segregadas, siendo la sobredotación del recurso humano uno de los primeros factores que se ataca en dicho modelo. En el estudio de la OIT/ACDI, si bien no se encontró una

relación entre innovación y volumen de empleo total, sí se observó un cambio en la composición de la mano de obra ocupada, aumentando su participación el trabajador calificado y el personal de edad joven, a expensas del personal no calificado y de mayor edad. Los grupos vulnerables en el mercado de trabajo ante los cambios en la empresa son en particular estos dos segmentos: no calificado y edad mayor de 40 años.

A éstos se suma la estructural vulnerabilidad en el mercado de trabajo de un segmento de jóvenes, de baja calificación y de estrato social marginado en sentido económico, social y cultural. (OIT, 1995.)

Si bien no se puede establecer una relación directa entre las innovaciones y el empleo, ya que la decisión de no innovar en una economía abierta y de mercado, a largo plazo conlleva al desplazamiento de las empresas y al retroceso de la condición del empleo, la actividad innovadora por sí sola tampoco es garantía de una mayor generación de ocupación. Mientras la innovación esté más orientada a la optimización del proceso en términos de costos, calidad y adaptabilidad y menos a la innovación del producto, se limita la posibilidad de un impulso en la generación de empleo. Es decir, la capacidad de la generación de empleos está muy ligada a la innovación de productos, teniendo como condición mínima un proceso con estándares de eficiencia y calidad cercanas a los parámetros mundiales.

La afirmación anterior tiene que ser puesta en el contexto de reestructuración en que se encuentra el país. «La creación de puestos de trabajo depende no sólo del ritmo de crecimiento económico, sino también de la madurez alcanzada por la reestructuración productiva en cada país. Los países que están más avanzados en el proceso de ajuste estructural generan empleos más rápidamente que los que apenas inician el proceso, aun cuando registren tasas semejantes de crecimiento económico.» (OIT, 1995.) Cabe añadir que el ajuste estructural se tiene que entender en un sentido amplio de adaptación a las nuevas circunstancias que se van produciendo en el entorno, proceso que es un

aprendizaje de las naciones y que no necesariamente significa que el aprendizaje sea acumulativo y lineal en el tiempo.

El desafío en materia de empleo se hace cada vez más grande: en términos netos, durante la década de los ochenta no hubo nuevos empleos en el sector industrial en los principales países de América Latina, con excepción de Chile. (Buitelaar, Mertens, 1993.) En cuanto al conjunto de sectores económicos, la evolución económica de los últimos 15 años estuvo acompañada por una recuperación muy lenta (1,7%) de la ocupación de las empresas medianas y grandes. ¿Se estará frente a un patrón de crecimiento sin creación de empleo «formal»? (OIT, 1995.) En los años noventa, 84 de cada 100 nuevos empleos correspondían al sector informal, que agrupa al 57% de los ocupados de la región. (Ibídem.) Se observó como fenómeno nuevo en la región en los años recientes el aumento del desempleo cuando la economía se contrae, situación que no se presentaba tan claramente en el pasado, porque hubo más capacidad de absorción y alternativas en el ámbito informal. (Ibídem.) Esto indica una saturación absoluta de este sector, si esto fuese posible, y/o la inclusión de personas de clase media en las filas del desempleo, que tendrán que sostenerse con estrategias de sobrevivencia ligadas a redes sociales de intercambio que antes se veía sobre todo en las clases «marginadas». (Lomnitz, 1975.)

El subcontinente latinoamericano lleva más de 15 años en una situación donde el empleo formal presenta una dinámica de altibajos que no refleja una línea estructural de crecimiento, cuando al mismo tiempo la oferta de mano de obra en el mercado de trabajo año tras año aumenta. A esto se suman fenómenos nuevos como los anteriormente señalados, donde incluso personas con formación muy por encima del promedio de la población no escapa al desempleo. Esto quiere decir que el problema no es sólo de una falta cuantitativa de educación-formación, sino también de una inadecuada dirección de la formación, que es igual o incluso más grave que la deficiencia cuantitativa, porque significa que se están desperdiciando recursos escasos.

Lo anterior significa también trayectorias de ocupación que pueden oscilar no sólo entre lo formal e informal, sino también entre ser empleado o trabajar por su cuenta como pequeño empresario o alguna forma híbrida. Es decir, las trayectorias de empleo individual tienden a ser menos predeterminadas, no sólo para los trabajadores, sino también para el personal técnico y profesional, con mayores posibilidades de riesgo de pasar del formal al informal, o de opciones conscientes de pasar de empleado a empresario, incluso combinando las dos formas en la misma jornada

En este contexto, la norma de competencia laboral se inscribe en dos fenómenos que simultáneamente están ocurriendo en el mercado laboral en América Latina y que de una u otra manera lo segmentan. La pregunta es si la norma reforzará aún más dicha segmentación o si por el contrario logrará contribuir a establecer vínculos entre ambos, apoyándose en la formación técnica.

Por un lado, la mayor participación del obrero calificado en la producción y, por ende, la demanda de este tipo de personal en el mercado de trabajo. Por otro lado, la salida de las filas del empleo «formal» de personal no calificado y de los que poseen una formación «no adecuada». Cabe subrayar que el término formación «no adecuada» es relativo al mercado de trabajo, es decir, se determina en función de una oferta inadecuada ante la demanda que es deficiente para incorporar a todos.

Siguiendo esa línea de análisis, y sin menospreciar a otros elementos, se observan dos grandes problemas en el mercado de trabajo, vinculados directamente con la educación y formación de personal. Por un lado, el trabajador calificado: cuál es su perfil y cómo evoluciona. Por otro lado, un contingente de personas imposibles de incorporar al mercado de trabajo formal a corto o mediano plazo, y cuya forma de incorporación al mercado laboral es en condiciones parciales o totales de precariedad. Esto se vincula con trayectorias individuales que pueden ir oscilando entre lo formal e informal,

trabajo estable y temporal, tiempo completo o tiempo parcial, ser empleado o empresario, en alguno o en varios momentos de la vida profesional.

En la actualidad se puede confirmar que la estrategia de productividad que la mayoría de las empresas están siguiendo está inspirada en la filosofía de la segregación, lo que ha significado, por una parte, la reducción de personal y, por la otra, la asignación de más y diversas tareas a los que se quedan. Esto ha dejado a las organizaciones más vulnerables ante cualquier imprevisto y, cuando ocurre, tal circunstancia recae sobre los trabajadores. Ésa es una de las razones que explica la importancia que las organizaciones le están dando a las competencias sociales y personales.

Considerando que la capacidad de aprender se ha transformado en una calificación básica para las organizaciones, independientemente del tipo y naturaleza de actividad, surge la pregunta: ¿Qué factores determinan dicha capacidad en las personas?

La capacidad de aprender, que va articulada con la de innovar, es potenciada en buena medida por la interacción social en la organización. (Lundvall, 1992.) El desafío de la gerencia consiste en que para impulsar los cambios en la organización, tiene que navegar entre liderazgo y expectativas, entre discurso y realidad, entre imposición y participación. Los niveles de interacción social difieren entre empresas y con esto también la capacidad de aprender. Entre todas las diferencias, debe crearse alguna referencia, algún punto de comparación, como señal y signo del mercado de trabajo, que resiste la prueba de la divergencia. Es decir, que se mantiene válido en determinados rangos de variación.

Más a fondo, la capacidad de aprender significa que las expectativas de las personas se ponen a disposición para reciclarse y que éstas se reestructuran; es un riesgo que las personas tienen que aprender a asumir. Por tanto, la capacidad de aprender depende de qué se espere de manera

cognitiva y no normativa, con disposición para cambiar y no dispuesta a imponerse de manera contrafactual. La capacidad de aprender no es sólo la prestación del sistema educativo y de capacitación, sino la premisa operativa que se desarrolla al ir la implementando constantemente: el aprendizaje se aprende a sí mismo. (Luhmann, Schorr, 1993.)

Los dos tipos de aprendizaje que resultan estratégicos en las empresas son: el aprendizaje de la capacidad de aprender y el aprendizaje de un saber utilizable. Entre ambos no hay una relación recíproca ni exclusiva, sino un condicionamiento mutuo que admite caracterizaciones muy diversas. (Ibídem.) Ante esta diversidad en la relación entre ambos tipos de aprendizaje, y considerando la heterogeneidad de las condiciones previas al mismo, la referencia común para el mercado de trabajo acerca del dominio de esta calificación no tiene sentido expresarla en términos de las rutinas seguidas, sino más bien debe ser planteada en términos de resultados obtenidos: el concepto competencia para la capacidad de aprendizaje parece el camino más idóneo, al menos para el mercado laboral.

Siendo la capacidad de aprender un concepto abierto, nuevamente es el contexto del trabajo concreto el que lo va delimitando y no un criterio normativo o teórico desarrollado dentro y a partir del sistema educativo.

En este contexto podría plantearse un conjunto de conocimientos y habilidades básicos adicionales a los señalados anteriormente que habían surgido de las propuestas provenientes de empresas medianas y grandes. Estos elementos básicos de formación deben partir de la idea de que no toda persona en edad de trabajar va a formar parte de una organización empresarial formal, o bien que no toda su vida laboral será como empleada en ésta. Los elementos básicos afectan a la gestión y administración de una pequeña empresa, los principios de módulos del mercado que le hace sobrevivir, la calidad de servicio que tienen que cumplir; en otras palabras, una proyección en «miniatura» de los conceptos básicos de la gestión

de productividad y calidad.

Afectan también a factores claves de sobrevivencia que son las redes, el intercambio, la reciprocidad y la solidaridad, elementos que, más allá de mecanismos de supervivencia, son vitales para la producción, en la cual la confianza juega un papel primordial. (Lomnitz, 1975.) «La confianza es la ligazón que une a los integrantes de la red, pues describe la cercanía psicosocial capaz de reducir las barreras al intercambio y de promover las expectativas de reciprocidad. Esto es necesario, ya que la reciprocidad, a diferencia del intercambio de mercado, es una relación económica no explícita y no específica, que se realiza en un plazo diferido indeterminado y que siempre se inserta en una relación social.» (Ibídem.)

Estos elementos básicos se caracterizan por su apertura y su interacción, con lo que el desempeño esperado de su aplicación depende mucho del contexto en que se desenvuelven. La formación del pequeño empresario tiene que partir de estos contextos para identificar lo que el mercado espera en cuanto a resultados; en otras palabras, es un determinado nivel de competencia lo que se le pide y no la forma de cómo lo adquirió.

Las oportunidades de desarrollo del pequeño empresario dependen en buena medida de la confianza en cuanto a capacidad técnica, cumplimiento, confianza que el mercado le tiene, y ésta, a su vez, depende del cumplimiento de factores que lo van asegurando. Cuanto más transparentes y compartidos son estos factores de cumplimiento para los agentes en el mercado, mayores son las posibilidades de desarrollo para el pequeño empresario. La norma de competencia puede brindar esa función de confianza que el mercado pide al pequeño empresario.

Si se analizan las historias de vida de trabajadores en distintas ocupaciones relativamente calificadas, se observa que pueden recorrerse distintos itinerarios para llegar a puestos similares y desempeñarse de forma adecuada. Al

comparar dichas historias, se llega a la conclusión de que la formación es una mezcla original, en cada persona, de educación formal y aprendizaje en el trabajo, en muchos casos complementada con capacitación no formal. No existe, por tanto, un camino predeterminado que prepare para cada ocupación, pero es fundamental adquirir las competencias básicas a fin de aprender y recapacitarse cuando sea necesario.

Son estas competencias básicas las que hoy son llamadas competencias de empleo en tanto son necesarias para conseguir un empleo en un mercado moderno y para poder capacitarse posteriormente. Por otro lado, la práctica concreta en un puesto laboral resulta indispensable para acceder a ciertos aprendizajes: relaciones y normas en el interior de la organización productiva, tecnologías usuales, desempeño de tareas específicas. Aquellos que no consiguen acceder a ocupaciones que requieren calificación (o sea, quienes sólo pueden desempeñar trabajos ocasionales no calificados y quienes se encuentran desocupados por largos períodos) no logran capacitarse mediante el aprendizaje en el trabajo y son candidatos a integrar las filas de los parados. Es muy importante que el total de la población adquiera esas competencias de empleabilidad, tanto por razones de equidad, para evitar la marginación, como por razones de productividad, para que la fuerza laboral pueda reciclarse de acuerdo con los cambios y las nuevas oportunidades.

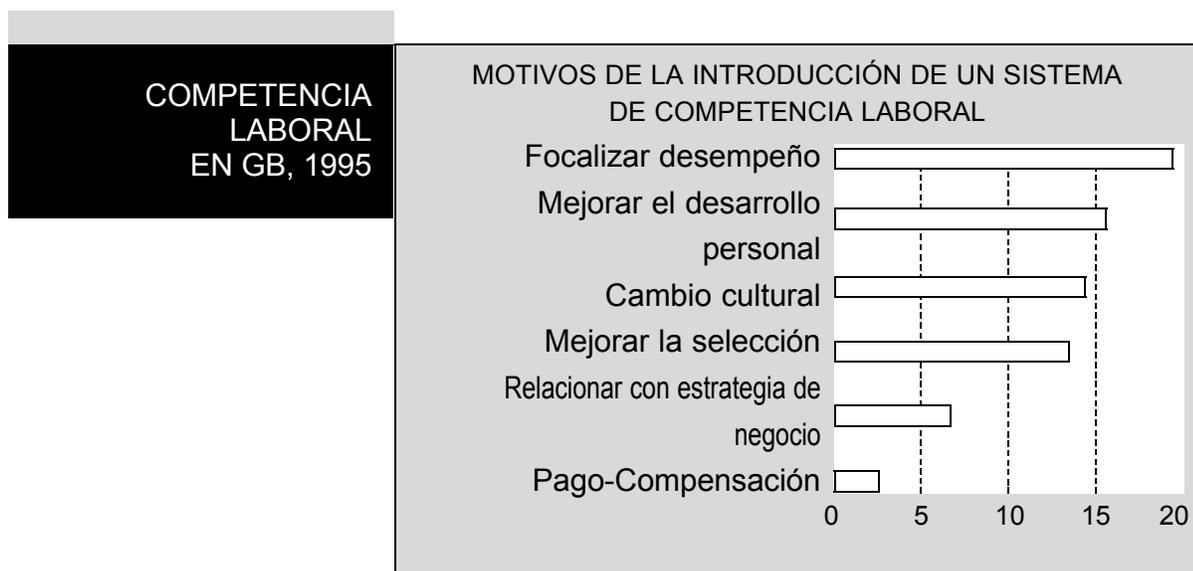
Resulta evidente, entonces, que la educación básica tiene un papel esencial e indelegable en la preparación para el trabajo. Sin esos nueve años de formación sistemática que les permita adquirir las competencias de empleo, difícilmente las personas lograrán acomodarse en el mundo laboral con ingresos no marginales y posibilidades de progreso.

Por otra parte, las competencias «modernas» no se enseñan en un curso solamente, sino que son el reflejo de un ambiente productivo, empapado en la atmósfera de las empresas, en los códigos de conducta y funcionamiento que operan en la realidad, en la incorporación de las pautas de trabajo y de producción. En fin: sólo una propuesta donde se

articulen educación/formación, con trabajo y tecnología, en un adecuado ambiente, puede ser el mecanismo por el cual se transmitan los valores, hábitos y los comportamientos inherentes a las modernas competencias requeridas a trabajadores, técnicos y profesionales en las actuales circunstancias históricas.

4. Capacitación por competencia laboral

A lo largo del trabajo se han enumerado aspectos que dan solidez a la caracterización de lo que se debe entender por una formación-capacitación, al menos desde la perspectiva aquí adoptada de la gestión de recursos humanos en la empresa. Sin pretender describir todos sus componentes, puntos de vista y de controversia de lo que se entendería por una capacitación por competencia laboral, consideramos útil plantear al menos algunos de sus principios. Para delimitar el ámbito de discusión, se definirá aquí a la capacitación en términos amplios: todos los actos o eventos formativos relacionados directa o indirectamente con el mejoramiento del desempeño en el trabajo y/o con el desarrollo profesional de la persona. No reseñaremos en esta parte los aspectos de planificación de la capacitación por competencia laboral y su articulación con la gestión de recursos humanos en general de la empresa, sino que se centrará en el acto mismo de la formación, lo que no resta importancia a lo dicho anteriormente en cuanto a la necesidad de crear primero un ambiente de aprendizaje en la organización.



Uno de los principales objetivos de las competencias laborales es ayudar a romper las inercias u obstáculos que hasta la fecha han impedido que las empresas dinamizaran la capacitación-formación de su personal. Esto cobra particular importancia en América Latina, donde las investigaciones indican que la capacitación sigue siendo muy limitada en términos generales. En parte, esto es debido a los problemas que las empresas afrontan para poner en práctica programas de capacitación, a veces debido a que no saben cómo dirigirla en la forma más adecuada para los objetivos de la empresa, en ocasiones también porque significan costos y a veces por el temor a empezar a mover toda la estructura de categorías y remuneración. (Mertens, 1997-1.)

Es precisamente el enfoque de la persona al desempeño requerido en la organización lo que ha sido el motivo principal para introducir un sistema de gestión por competencia laboral en el Reino Unido, a la par de mejorar el desarrollo personal y de lograr un cambio en la cultura de la organización. (Competency, 1995.)

Las experiencias parecen confirmar que la introducción de la gestión por competencia laboral en las empresas ha puesto la capacitación en la agenda de las acciones. Aun los analistas más críticos al sistema NVQ en Gran Bretaña reconocen que el tema de las normas de competencia ha ayudado a las organizaciones a dar mayor importancia y un perfil más claro a la capacitación. «Toda iniciativa que tiene como efecto alentar la discusión y que conduce a la decisión de educar y capacitar en las organizaciones de trabajo es útil.» (Hamlin, Stewart, 1993.)

Probablemente, la principal característica de la capacitación por competencias es su orientación a la práctica, por una parte, y la posibilidad de una inserción cuasi natural y continua en la vida productiva de la persona. El hecho de que la competencia signifique resolver un problema o alcanzar un resultado, convierte al currículo en una enseñanza integral, al mezclarse en el problema los conocimientos generales, los

Las principales características de un programa de capacitación por competencias son las que siguen (adaptación con base en Harris, *et. al.*, 1991):

1. Las competencias que los alumnos tendrán que cumplir son cuidadosamente identificadas, verificadas por expertos locales y de conocimiento público.
2. Los criterios de evaluación son derivados del análisis de competencias, sus condiciones explícitamente especificadas y de conocimiento público.
3. La instrucción se dirige al desarrollo de cada competencia y a una evaluación individual por cada competencia.
4. La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia.
5. El progreso de los alumnos en el programa es a un ritmo que ellos determinan y según las competencias demostradas.
6. La instrucción es individualizada al máximo posible.
7. Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una frecuente retroalimentación.
8. El énfasis es puesto en el logro de resultados concretos.
9. El ritmo de avance de la instrucción es individual y no de tiempo.
10. La instrucción se hace con material didáctico que refleja situaciones de trabajo reales y experiencias en el trabajo.
11. Los materiales didácticos de estudio son modulares, incluye una variedad de medios de comunicación, son flexibles en cuanto a materias obligadas y las opcionales.
12. El programa en su totalidad es cuidadosamente planeado, y la evaluación sistemática es aplicada para mejorar continuamente el programa.
13. Evitar la instrucción frecuente en grupos grandes.
14. La enseñanza debe ser menos dirigida a exponer temas y más al proceso de aprendizaje de los individuos.
15. Hechos, conceptos, principios y otro tipo de conocimiento deben ser parte integral de las tareas y funciones.
16. Participación de los trabajadores-sindicato en la estrategia de capacitación desde la identificación de las competencias.

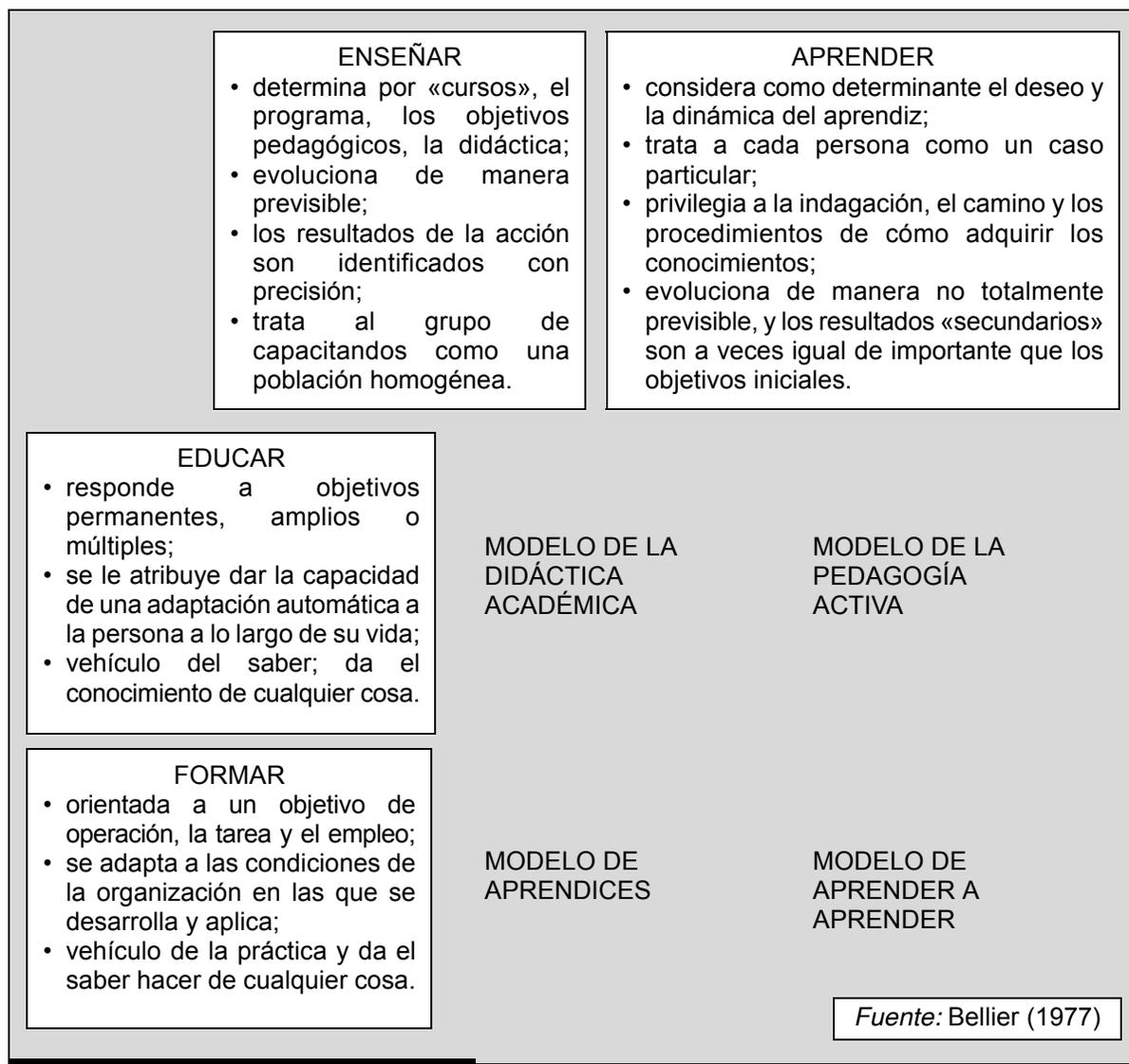
conocimientos profesionales y la experiencia en el trabajo, áreas que tradicionalmente estaban separadas. (Gonczi, Athanasou, 1996.)

Las ventajas de un currículo enfocado a resolución de problemas son, entre otras (Ibídem):

- toma en cuenta cómo se aprende;
- se concentra en actividades auténticas cuando se requiere de un aprendizaje profundo;

- concede mayor importancia a enseñar cómo aprender que a la asimilación de conocimientos;
- tiene mayor validez que un enfoque basado en disciplinas;
- es más flexible que otros métodos.

El enfoque de enseñanza por problemas se deja combinar muy bien con la formación por alternancia, que propone el ir y venir entre aula y práctica.



Otras características son la posibilidad de una enseñanza individualizada y el avance modular, lo que permite al individuo acoplar mejor sus atributos y capacidades personales con las necesidades de formación.

También las pruebas son más estimulantes porque el estándar que se tiene que alcanzar no es un secreto sino que lo sabe la persona de ante mano y esto orienta sus esfuerzos de aprendizaje.

Las características de una capacitación por competencia ya habían sido identificadas por investigadores al principio de los años ochenta. En una investigación reciente sobre la aplicación de dichas características en los programas de capacitación en Australia, se obtuvo como resultado que la puesta en práctica del conjunto de estos elementos aún es muy limitada. Es decir, si bien se encontraron algunos o varios de los aspectos en menor o mayor medida en los programas de capacitación, pocos fueron los casos donde todos los elementos estaban presentes explícitamente. (Harris, et. al., 1991.)

Lo anterior requiere que la oferta educativa y de capacitación se transforme simultáneamente para poder dar respuesta a las normas de competencia que van apareciendo. El modelo educativo predominante, basado en una enseñanza determinada por cursos y organizado sobre la base de programas preestablecidos, se está haciendo inoperante ante la demanda que surge a partir de las nuevas competencias. Se tendrá que buscar cómo evolucionar hacia una aproximación menos academicista y orientado más al análisis de las necesidades individuales y colectivas de los trabajadores. En este cambio está inscrita la modificación de los estilos pedagógicos, que deben de pasar de una lógica de que «para educar hay que enseñar» a una aproximación de que «para formar se deben desarrollar las capacidades de cómo aprender». (Bellier, 1997.)

El tránsito a un modelo de «aprender a aprender», no es fácil ni evidente, y representa todo un cambio profundo en la gestión de la capacitación. Sin duda, uno de los grandes retos es la administración del «saber aprender», traducida en un instrumento práctico en manos de la gestión de la empresa y de los propios trabajadores.

Desde la perspectiva de la estrategia de productividad y competitividad de la empresa, la administración del saber aprender no debe hacerse sólo en relación a sí mismo, a que si aprendió algo, sino también en cuanto a qué ha sido su aportación a los objetivos perseguidos por la organización. No basta convencer a los directivos de la empresa que «la capacitación no es un costo sino una inversión»; deberán generarse las evidencias que la capacitación realmente da resultado.

Pueden distinguirse por lo menos cuatro familias de evidencias que, en orden inverso de importancia y de facilidad para que se generen, guardan correspondencia con el modelo de desempeño efectivo expuesto en el primer capítulo de este trabajo, y que son las siguientes (Furnham, 1997):

1. La reacción del participante hacia la capacitación recibida. La medición de la satisfacción de los capacitandos a través de formatos de evaluación es relativamente fácil y barato de hacer. Hay que cuidarse de que el instructor no escoja y formule las preguntas, sino los responsables de la capacitación de la empresa. Particular cuidado hay que tener con la relación inversa entre «pasarse bien en el curso» y «aprender»: entretener a los capacitandos no es un buen método para aprender. Los participantes podrían evaluar bien a un curso porque estuvieron entretenidos y no porque aprendieron mucho.

2. La diferencia entre lo que los capacitandos conocen y saben hacer antes del curso y lo que demuestran dominar después. Si bien no es difícil de poner en evidencia, hay que cuidarse de dos situaciones en cuanto a su interpretación. Es fácil hacer la prueba previa de entrada difícil y la de salida fácil, aparentando así que se aprendió mucho. El otro punto a tomar en cuenta es que el aprendizaje se olvida rápidamente si no es puesto en práctica y reforzado de manera inmediata. Esta experiencia se vivió en algunas plantas automotrices en México, donde se capacitaba durante tres meses al personal de nuevo ingreso antes de ingresar en la cadena de

operación. El problema que se suscitó era justamente el olvido de lo aprendido por no poner en práctica de manera inmediata lo enseñado y por la ausencia de un refuerzo posterior.

3. La medición del cambio en el comportamiento laboral del capacitando, evidenciando lo que los capacitandos hacen de manera diferente después de la capacitación. Su medición puede llevar meses y representar un esfuerzo especial de los involucrados; la mejor forma de medir es a través de terceros, por ejemplo, los supervisores. También puede ser medido mediante de métodos objetivos disponibles como velocidad y calidad de respuesta a demandas u órdenes de clientes, soporte y servicio al cliente, desperdicio y consumo de materia prima, entre muchos otros. Esto funciona siempre y cuando la empresa registre y dé seguimiento a este tipo de información.

4. Los resultados fundamentales del negocio, como son las mejoras en ventas, productividad y retorno sobre activos, la disminución de las quejas de los clientes, entre otros. El problema aquí es cómo aislar el efecto de la capacitación de tantas otras cosas, como innovaciones técnicas y de organización, que la empresa hizo en el período.

Ante el conjunto de problemas señalados que acompañan la medición de la efectividad de la capacitación, la reacción de muchas empresas ha sido de no hacerlo. Sin duda, esto no estimula a que la capacitación se convierta en una línea estratégica de la empresa, a pesar de todo lo que se le reconoce y atribuye en los discursos de los directivos y los dirigentes sindicales. Una confianza ciega de que la capacitación conduce a beneficios solamente por el hecho de que se realiza, más que ayudarla la puede llevar al fracaso. Si se acepta que la retroalimentación es esencial para el desarrollo, por qué no se esfuerza la organización para generar algunas evidencias de comportamiento laboral y, mejor aún, indicadores de mejoramiento de proceso y de índole monetario. (Ibídem.)

5. Competencia laboral y perspectivas de los actores sociales de la producción

Una formación técnica por competencia laboral que tiene por objetivo impulsar el aprendizaje de la organización en las empresas tendrá que partir de las expectativas de las gerencias y de los representantes de los trabajadores, que por lo general es el sindicato. Estas expectativas varían de un caso a otro, pero algunas son de carácter común y obedecen a razones «objetivas», producto a su vez de las contradicciones inherentes al proceso de modernización.

5.1. Expectativa empresarial

La expectativa empresarial ante la formación por competencia laboral en el interior de su organización es tener un referente para el aprendizaje del personal que esté articulado con y en función de la estrategia de mejora sostenida de la productividad. Con frecuencia se escucha, por parte de los empresarios o gerentes, que si bien están convencidos de que potenciar al recurso humano es fundamental hoy día debido a las características de la tecnología, la organización y los mercados, al mismo tiempo no saben con qué

PERSPECTIVA EMPRESARIAL

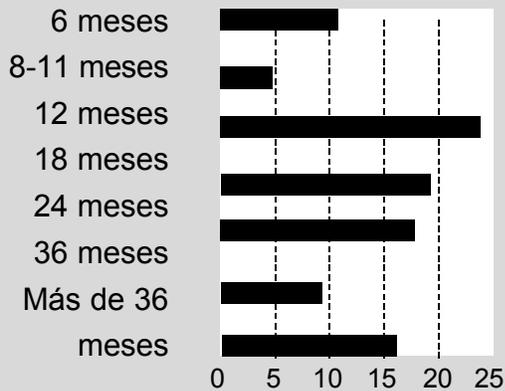
Respuesta a problemas al interior de la organización:

© Capacitación frente a resultados en productividad:

Lenguaje común de cómo entender el desarrollo del personal, cómo ocurre y cómo se vincula con los objetivos del negocio.

**COMPETENCIA
LABORAL
EN GB, 1995**

TIEMPO REQUERIDO PARA SU INSTALACIÓN:



PORCENTAJE PERSONAL INVOLUCRADO

empezar y cómo administrar el proceso de cambio en la gestión de su personal. ¿Debe empezar con estímulos salariales, con esquemas de participación e involucramiento, o bien con capacitación? ¿Si empieza con capacitación, en qué momento tendrá que modificar el sistema de compensaciones? El instructor externo, ¿entenderá los problemas de la empresa y los analizará con precisión o propondrá únicamente algunas propuestas generales que no irán al fondo de la cuestión?

Éstas y muchas más preguntas y dudas tiene generalmente la gerencia; al no encontrarles una propuesta clara y operativa, que puede convertirse en un instrumento de gestión para los supervisores y gerentes del área de operación, el deseo y la visión se quedan en un «veremos». La competencia laboral tiene como atractivo para la gerencia ese vínculo entre aprendizaje y desempeño individual, por un lado, y su articulación con los objetivos del negocio, por el otro. El problema que se enfrenta es que el proceso de implementación no es rápido y requiere de un convencimiento decidido no sólo de la gerencia de recursos humanos, sino sobre todo de los gerentes de operación, quienes son los que ponen en práctica la gestión del personal. En Gran Bretaña el tiempo que el establecimiento de una gestión por competencia laboral demanda es en la mayoría de los casos de 12 meses o más. (Competency, 1995.) En las experiencias piloto

en México, los tiempos están extendiéndose hasta dos años o más. Esto se debe a que la implementación representa un cambio en la cultura de organización de la empresa, que, por definición, debe de llegar a cada uno de sus miembros, lo que representa un proceso largo que no se puede efectuar de un momento a otro, al menos si se pretende hacerlo bien. Esto significa que desde la perspectiva de la formación técnica no se puede pensar en «establecer un sistema de competencia laboral» como si fuese un mecanismo de «llave en mano», ni tampoco que se puede llegar a ofrecer paquetes o módulos cerrados.

Hay otras perspectivas empresariales, que tienen que ver con las contradicciones sistémicas propias a una economía de mercado, y que no tan fácilmente la empresa individual reconocerá, pero que más bien tendrá que ser manejado desde las organizaciones empresariales y con aquellos empresarios que tienen una visión más alejada de las necesidades e intereses inmediatos de su empresa.

El problema de fondo es la racionalidad con que las empresas toman las decisiones sobre cuánto invertir en capacitación. Para una empresa que tiene una estrategia de calidad y flexibilidad es muy difícil calcular con exactitud cuánta capacitación es suficiente. Lo que sí saben es que las empresas que capacitan justo lo que piensan que es necesario, con el tiempo llegarán a la conclusión que no capacitaron lo suficiente. En un contexto de exigencias de calidad, servicio al cliente y adaptabilidad, «la conciencia acerca del costo y beneficio del esfuerzo en capacitación forma más parte del problema que de la solución». (Streeck, 1992.) Para la empresa la racionalidad individual puede resultar ser un resultado sub-óptimo si no hay instituciones que potencien motivos en favor de un comportamiento de cooperación interempresarial.

Algunos analistas han identificado por lo menos dos tipos de fallos de mercado y de jerarquía con respecto a un modelo de producción basada en una combinación de calidad con variedad, fallas que tienen relación directa con el sistema de competencia laboral. (Ibíd.)

Algunos cometidos para los empresarios fueron identificados en Canadá:

1. Aportación de los empresarios para definir el currículo basado en calificaciones básicas y necesidades de los lugares de trabajo.
2. Términos de cooperación para estudiantes y jóvenes en general financiados por las empresas.
3. Premios empresariales otorgados a desempeño excepcional de escuelas en materia de formación y capacitación.
4. Uso de las instalaciones de las empresas para prácticas escolares.
5. Cursos ofrecidos por las empresas y reconocidos por las escuelas.
6. Cooperación de las empresas con los consejeros vocacionales.
7. Presentaciones de las empresas sobre la planificación de la carrera profesional.
8. Explorar los beneficios de capacitación a nivel sectorial.
9. Para empresas pequeñas, fomentar el desarrollo de ofertantes locales.
10. Estimular a que las escuelas y centros de formación adopten normas más elevadas.

Fuente: CLFDB (1994)

La primera falla se refiere a que la fuerza instintiva y salvaje del mercado es la eliminación del competidor. El interés mayor de la empresa ya no puede ser la eliminación del competidor o la incorporación de otras empresas en su estructura corporativa, sino formar parte de una economía altamente diversificada y policéntrica. Para esto se requiere de instancias que protejan la confianza y permitan el mejoramiento de la capacidad tecnológica, permitiendo que las empresas de manera flexible puedan pasar de la competitividad a la cooperación. Instancias que permitan alianzas estratégicas que son particularmente importantes para las empresas pequeñas, que no tendrán la base tecnológica de las grandes pero que son muy importantes para una producción flexible.

Las competencias laborales son una de estas instancias de cooperación entre empresas para ir definiendo los elementos en común que el mercado requiere en materia de formación profesional. A la larga, las normas de competencia y su certificación reducirán los costos de capacitación porque serán enseñadas de manera amplia por el sistema de formación, así reducirán los costos de selección de personal, porque se pueden comparar fácilmente las competencias. (Levine, 1995.)

La segunda falla es que las fuerzas del mercado no permiten generar capacidades abundantes en cuanto a una oferta suficiente de mano de obra alta y ampliamente calificada. En un contexto de reestructuración, cambios rápidos en la tecnología, en los mercados y altos grados de incertidumbre, resultan críticas las calificaciones amplias del personal.

Sin embargo, los costos y beneficios de la capacitación son muy difíciles de calcular. Se requiere de una cultura de capacitación más allá de valorar el beneficio inmediato, pero esto requiere a su vez mínimas referencias sobre los objetivos de un determinado esfuerzo de capacitación. Las normas de competencia pueden servir como punto de referencia, ya que se refieren a resultados y constituirán una política de afirmación institucional de oferta hacia la empresa individual para que amplíe sus esfuerzos de capacitación más allá de sus intereses inmediatos.

Considerando estas fallas del mercado, el problema se encuentra en el arranque del sistema: las competencias ayudarán a sobreponerse a las empresas a las fallas de mercado en materia de formación, pero, al mismo tiempo, las competencias se construyen con la ayuda activa de las empresas, lo que presupone que éstas miren más allá de la «trampa» de estas fallas. Esto requiere que se elijan casos de

Respuesta a problemas en el mercado de trabajo externo:

- Fallas del mercado que impiden:
 - combinar competitividad con cooperación;
 - generar una abundancia de personal con calificaciones amplias.

- Crear instancias de aprendizaje de cómo capacitar.

líderes que pueden servir como factor de demostración pero que exijan una afirmación institucional de oferta en ayuda de su consolidación como sistema.

La norma de competencia, en teoría, es una respuesta sistémica a los problemas tanto organizativos como de contenido que afrontan las empresas en materia de formación de su personal. Sin embargo, también se puede hacer otro tipo de interpretación: el sistema de competencia debe contemplar los problemas señalados por los empresarios para que sea de utilidad para ellos. Desde la perspectiva empresarial, el sistema de competencia laboral debe cumplir con la mayoría de los temas que en la actualidad son un problema para la gestión de la capacitación. Es decir, tiene que incorporar las dimensiones de cambio técnico y de organización en las empresas, tiene que ofrecer bases para un aprendizaje continuo, tiene que dar parámetros para la capacitación de gerentes y mandos medios, tiene que ser a bajo costo, debe ser un incentivo para que los trabajadores se capaciten a través de los reconocimientos otorgados, tiene que romper con prácticas productivas rígidas que no permiten que los conocimientos aprendidos en capacitación se apliquen, deben constituirse a partir de redes de intercambio entre empresas.

Indudablemente son muchas exigencias juntas y sobrepuestas, lo que hace complejo al sistema de competencia laboral. La complejidad no se puede reducir por medio de sistemas menos complejos, sino que requerirá de la selección, por una parte, y, por otra, de la conexión de los subsistemas seleccionados a un nivel superior de procesamiento. Su aplicación en las organizaciones involucrará un proceso de aprendizaje donde los métodos y sistemas tendrán que ser adaptados, para que esta complejidad se reproduzca y se asiente en el sistema de la organización como autorreferencia. Esto ocurre también cuando la empresa quiere introducir un sistema de aseguramiento de calidad ISO 9000 y/o sus variantes.

5.2. Perspectiva sindical

Desde la perspectiva sindical, las reestructuraciones en las empresas han modificado la condición de ocupabilidad en el mercado de trabajo, es decir, la capacidad

de una persona de obtener un trabajo de calidad, dada la interacción entre las características individuales y del mercado de trabajo. Mejor dicho, la ocupación se encuentra en un proceso de continuos cambios, que conlleva al riesgo de que ciertos segmentos de la fuerza de trabajo queden rezagados o excluidos del proceso de cambio.

La capacitación es un instrumento clave para contrarrestar las tendencias excluyentes y mejorar el empleo de la mano de obra disponible, aunque no es el único factor que lo determina. La capacitación no puede sustituir a otras políticas económicas que ayudan al fomento del empleo, ni con la capacitación por competencia laboral se puede dar respuesta al problema del empleo. Es una condición muy importante para la generación de nuevos empleos, pero no suficiente.

Es en este último elemento donde se encuentra una disyuntiva importante para la estrategia sindical: la contingencia de que el esfuerzo en capacitación no se traduce necesariamente en más empleos. Esto demanda una visión estratégica del movimiento sindical, con una claridad de las posibilidades de éxito y al mismo tiempo la convicción de que los frutos son a largo plazo, algo a lo que la mayoría de los sindicatos no están acostumbrados en el seno de su organización.

Hacia el interior de la empresa, la respuesta de la parte sindical ante los cambios en la organización del trabajo es variada y depende de la dirección que los cambios están tomando. Sin embargo, en diferentes estudios se observa que las percepciones e interpretaciones del movimiento sindical

**PERSPECTIVA
SINDICAL**

Competencia laboral como respuesta integral ante efectos y obstáculos de la trayectoria de innovación:

- Æ Poca autonomía.
- Æ Limitada apertura y complejidad de funciones y tareas.
- Æ Aumentos en cargas físicas y mentales de trabajo.

ante los cambios en la organización del trabajo y, por ende, ante la competencia requerida, no difieren mucho. Por ejemplo, se plantea que el aumento de la autonomía se limita a lo interno del puesto, abarcando las secuencias de las operaciones, pero pocas veces rebasa el puesto, lo que la transforma en una autonomía controlada. (Parker y Slaughter, 1994; Garcia, et. al, 1995.) La complejidad no suele ir más allá de resolver problemas rutinarios y los ciclos de trabajo en la tarea principal son cortos, con ritmos de trabajo tendentes a aumentar. (Ibídem.) Es decir, los sindicalistas cuestionan el poco avance de la apertura y complejidad de las funciones y tareas. Argumentan también que la multihabilidad en planta no necesariamente conduce a una formación polivalente que se puede llevar a otras empresas⁵. (Parker y Slaughter, 1994.)

Desde la perspectiva sindical, la identificación y definición de competencias laborales abre la posibilidad de replantear las funciones de los trabajadores en planta, teniendo en cuenta el conjunto de factores técnicos y organizativos del caso. De esta manera puede plantear mayor autonomía externa y contenidos relacionados con resolver problemas no rutinarios que demandan conocimientos y

En un estudio comparativo entre seis países europeos sobre cómo ha evolucionado la política sindical de formación para abordar los problemas a que se enfrentan los trabajadores con un bajo nivel de calificación, se concluyó que:

- a) En muchos casos los sindicatos representan de forma muy eficiente los intereses relativos a la formación profesional y a la política de mercado de trabajo a nivel sectorial e intersectorial. La mayor dificultad radica en el modo de llevar a la práctica a nivel de empresa los acuerdos a niveles más altos.
- b) Pese a que los sindicatos se encargan hasta cierto punto de la mejora del acceso a la formación profesional de los trabajadores empleados, esta actividad se reduce severamente cuando se trata de personal sobrante.

Fuente: Rainbird (1994)

⁵ Estos autores plantean que la tradicional calificación basada en oficios eran transferibles en su momento y que no automáticamente la multihabilidad tendrá esta característica.

habilidades más allá de operaciones simples. También puede plantear alternativas integrales ante la elevación de los ritmos de trabajo que es una constante en la mayoría de las empresas. (Ibídem.)

Desde la perspectiva sindical, la definición de la competencia laboral requerirá que se revisen no sólo las funciones sino también el contexto tecnológico y organizativo en que éstas se dan, con el propósito de que se generen contenidos técnicos de mayor profundidad en las tareas, evitando los impactos negativos sobre las condiciones de trabajo en las variables aquí señaladas. (Parker, Slaughter, 1994.) En este sentido, la definición de la competencia laboral se convierte en un espacio de negociación y también en un potencial de conflicto. El clima laboral en las empresas determinará la capacidad de la organización de dar salida a este conflicto latente, convirtiéndose esa variable en un factor estratégico en el momento de introducir las competencias laborales en la organización.

Hacia el exterior de la empresa, en cuanto al mercado de trabajo local, regional o sectorial, teóricamente es el sindicato el primer interesado para atender las necesidades de formación de los trabajadores desplazados o nunca incorporados al mercado de trabajo formal. A diferencia de los empresarios, los sindicatos no tienen el problema de la falla del mercado y pueden jugar un papel afirmativo en la creación y desarrollo de las instituciones tripartitas que deben garantizar un bien público en materia de competencias laborales en favor del mejor funcionamiento del mercado de trabajo.

Desde el punto de vista del mercado de trabajo externo de la empresa, hay por lo menos cuatro temas de preocupación del movimiento sindical, que tiene por objetivo final empleos de calidad.

El primero es la capacitación-calificación amplia de los trabajadores para garantizar la suficiente transferibilidad en aras de aumentar las posibilidades de ocupación en el mercado de trabajo. El segundo es el desarrollo

Respuesta de formación para el mercado de trabajo:

- Æ Reconocimiento del saber-hacer.
- Æ Capacitación amplia.
- Æ Desplazados o nunca incorporados.
- Æ Recalificación.
- Æ Acceso igualitario a la formación.

de una propuesta para los trabajadores no calificados en general y en particular los desplazados de los centros de trabajo, así como para otros grupos vulnerables en el mercado de trabajo como son los de mayor edad y ciertos segmentos de jóvenes. El tercero es una propuesta para los trabajadores que tendrán que ser recalificados. El cuarto es la igualdad de acceso de los afiliados a la formación.

En la práctica de la estrategia sindical, estas cuatro preocupaciones son difícilmente separables una de las otras, ya que reciben presiones de sus bases, que van simultáneamente sobre estas tres dimensiones. La definición de normas de competencia podría ser una herramienta útil en las actividades correspondientes a estas tres dimensiones de preocupación sindical. Visto desde este enfoque, las competencias son un medio para alcanzar objetivos de empleabilidad. Esto requiere que los sindicatos participen activamente en la definición y actualización de las competencias, para que puedan servir como un instrumento activo en las políticas de empleo en el mercado de trabajo. Una presencia activa del sindicato en las políticas de capacitación por competencia significa mucho trabajo y la voluntad de experimentar y aprovechar la experiencia de las bases del sindicato. (Parker, Jackson, 1994.)

Existe también un riesgo implícito de que una norma de competencia de alcance nacional se convierte en un objeto de negociación en cuanto al grado de empleo que encierre, cuando lo fundamental es la aceptación por parte de los

agentes sociales del análisis que está detrás de la construcción de la misma. Es decir, la construcción, adaptación e implementación de la norma de competencia es sobre todo un proceso en la empresa, lo que plantea la negociación social a este nivel, y esto requiere, entre otras, una descentralización de la negociación entre los actores. Tema éste que en algunos países, donde prevalece la negociación por rama o nacional, puede resultar en la necesidad de un cambio en la visión sindical acerca de su práctica de negociación.

Esto demanda una nueva cultura sindical que no sólo incorpora la importancia de la formación y capacitación en las prácticas cotidianas de los sindicatos, sino que también establece los principios bajo los que se plantean las propuestas para los distintos grupos en el mercado de trabajo: trabajadores calificados, trabajadores no calificados, trabajadores con una calificación «obsoleta». Esto es una necesidad en América Latina, donde la participación sindical en materia de gestión de la capacitación es todavía muy limitada, y mucho más aún en cuanto a la definición y participación en políticas de formación para trabajadores con baja calificación y/o los desplazados.

No obstante la afirmación genérica anterior, también es necesario considerar que entre los países hay distintos marcos legales e institucionales que dan lugar a variaciones considerables en cuanto al margen de maniobra del que disponen los sindicatos para representar oficialmente los intereses de sus afiliados en las áreas de la formación profesional y las políticas de mercado de trabajo. Además, los movimientos sindicales no tienen la misma capacidad para representar los intereses de los trabajadores empleados y de los que se encuentran al margen del mercado de trabajo a causa del desempleo. (Rainbird, 1994.)

6. Conclusiones

En este trabajo se han presentado propuestas de distintos niveles de generalidad y de abstracción para una formación profesional basada en competencia laboral, sin haber pretendido abarcar todos los aspectos relevantes. El planteamiento se hace a partir de la dinámica de cambio en la empresa, punto de referencia obligatorio de un concepto como la competencia laboral que nace y se recrea a partir de la práctica productiva.

Se trata de explicar que el cambio del currículo tradicional hacia el basado en desempeños demostrables, si bien es un primer paso, no cubre las expectativas de lo que se debe entender por una formación asentada en la competencia laboral. Ésta tendrá que tomar en cuenta varios otros elementos de importancia para poder adjudicarse el término «formación basada en competencia laboral».

En primer lugar, la formación por competencia laboral significa incorporar en el diseño del currículo no sólo una dimensión de aplicación en la práctica de conocimientos y habilidades, sino que dicha práctica corresponda con las necesidades «estratégicas» de las empresas de la localidad, desde su ámbito de mercado y pasando por su base tecnológica, organizativa y cultural de las organizaciones.

Para esto, los planteles de formación profesional deben partir de un diagnóstico actualizado del perfil competitivo y de productividad de las empresas de la región que atiende, e incorporar los resultados de dicho diagnóstico como

7. Bibliografía

ADAMS, K. (1995/96). «Competency's American origins and the conflicting approaches in use today», en Competency, núm. 2, invierno (Londres, IRS).

ADAMS, K. (1997). «Understanding and applying competencies», en Competency, núm. 3, primavera (Londres, IRS).

BELLIER, J. P. (1997). Competences, formation et employabilité, Mimeo (Ginebra, OIT).

BOWER, J. L., y CHRISTENSEN, C. M. (1995). «Disruptive Technologies: Catching the Wave», en Harvard Business, enero-febrero (Boston, Harvard Business School).

BUITELAAR, R., y MERTENS, L. (1993). «El desafío de la competitividad industrial», en Revista de la Cepal, diciembre 1993 (Santiago, Cepal).

CLFDB (1994). Putting the Pieces Together: Toward a Coherent Transition System for Canada's Labour Force (Ottawa, Canadian Labour Force Development Board).

COMPETENCY (1995). Annual Survey of Competency Frameworks (Londres, IRS).

CONOCER, (1996). Reglas generales y específicas de los

sistemas normalizado y de certificación de competencia laboral (México, CONOCER).

FURNHAM, A. (1997). «The bottom line on training», en Financial Times, agosto 29 (Londres, FT).

GARCÍA, A.; HERNÁNDEZ, A., y WILDE, R. (1994). Innovación en la empresa y dinámica de negociación. Caso México (Santiago, OIT/ACDI).

GJERDING, A. (1992). «Work Organisation and the Innovation Design Dilemma», en LUNDVALL, B.: National Systems of Innovation (Londres, Pinter).

GONZCI, A. (1995). Competencies for Adult Basic Education, Mimeo (Sydney, SAE).

GONCZI, A., y ATHANASOU, J. (1996). «Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia», en: ARGÜELLES, A.: Competencia laboral y educación basada en normas de competencia (México DF, Limusa).

GONCZI, A. (1997). «Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico», en Formación basada en competencia laboral (México, CONOCER-OIT/CINTERFOR).

HAGER, P. (1995). «Competency Standards - a Help or a Hindrance? An Australian Perspective», en The Vocational Aspect of Education, volume 41, núm. 2 (Sydney).

HAMLIN, B., y STEWART, J. (1992-1). «Competence-based Qualifications: the case against change», en Journal of European Industrial Training,

- núm. 7 (MCB University Press).
- HARRIS, R.; BARNES, G., y HAINES, B. (1991). «Competency-based Programs: A Viable Alternative in Vocational Education and Training?», en *Australian Journal of TAFE Research and Development*, núm. 2.
- HOOPER, E. (1997). «Competence, capability and learning in management qualification programmes», en *Competency*, núm. 4, verano (Londres, IRS).
- IBARRA, A. (1996). «El sistema normalizado de competencia laboral», en ARGÜELLES, A.: *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (México DF, Limusa).
- liE (1996). *Towards employability* (Londres, Industry in Education).
- LEITE, E. (1996). *El rescate de la calificación* (Montevideo, Cinterfor/OIT).
- LEVINE, D. (1995). *Reinventing the Workplace* (Washington, The Brookings Institution).
- LOMNITZ, L. (1975). *Cómo sobreviven los marginados* (México DF, Siglo XXI).
- LUHMANN, N. (1991). *Sistemas sociales* (México, Alianza).
- LUHMANN, N., y SCHORR, K. E. (1993). *El sistema educativo* (Guadalajara, Universidad de Guadalajara).
- MERTENS, L. (1997-1). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos* (México, CONOCER-OIT/CINTERFOR).
- MERTENS, L. (1997-2). *México: estrategias de mejora de productividad y de recursos humanos en*

las industrias de alimentos y metalmecánicas (Lima, OIT-ACDI).

MERTENS, L. (1997-3). La descentralización y el sector privado en la trayectoria de la formación profesional en México, Mimeo (Santiago de Chile, CEPAL).

OIT (1995). Panorama Laboral 1995 (Lima, OIT).

PARKER, M., y SLAUGHTER, J. (1994). Working Smart (Detroit, Labor Notes).

PARKER, M., y JACKSON, N. (1994). «Training is Never Neutral», en PARKER, M. y SLAUGHTER, J.: Working Smart (Detroit, Labor Notes).

RAINBIRD, H. (1994). «Políticas sindicales de formación de los trabajadores con un bajo nivel de cualificación: análisis comparativo», en Revista Europea Formación Profesional, 2/94 (Berlín, Cedefop).

STREECK, W. (1992). Social Institutions and Economic Performance (Londres, SAGE).

THOMAS, R. (1994). What machines can't do (Londres, UCP).

WATSON WYATT, (1995). The people factor. A global study of Human Resource Issues and Management Strategies (Washington, Watson Wyatt Worldwide).

WEBER, M. (1992). Economía y Sociedad (Buenos Aires, FCE).

ZARIFIAN, P. (1996). Agest~o da e pe la Compet~encia (Río de Janeiro, CIET), Mimeo.

competencia genérica en el currículo: que el alumno sea capaz de identificar e interpretar la estrategia de competitividad y productividad de la empresa en que va trabajar. Esto le posibilita orientar el desarrollo de su competencia en función de los objetivos globales de la organización, teniendo en cuenta su entorno tecnológico, organizativo y cultural.

En segundo lugar, se requiere una estructura de decisión descentralizada sobre aspectos de diseño del currículo y equipamiento. El problema detrás de la descentralización es la formación de los cuadros del sistema de formación profesional a nivel local, proceso que lleva su tiempo y que no siempre es entendido como importante dentro de los procesos de reestructuración del sistema educativo. Además, se tropieza con frecuencia con las rigideces de una estructura de administración pública del Estado, que no ha sabido adecuarse a las necesidades que plantea una estructura descentralizada de la formación profesional, provocando el consumo excesivo de tiempo en trámites y documentos internos por parte del personal de las instituciones, en vez de centrarse en administrar un proceso interactivo, orientado a resultados, pero que sea capaz de ajustarse y adecuarse en el tiempo.

En tercer lugar, la identificación de las normas de competencia se incorpora como tarea en las actividades de la formación profesional. Esto requiere previamente que se ayude a la empresa a crear un ambiente de aprendizaje, tomando conciencia de los diferentes momentos que inciden en el aprendizaje y la articulación que éste debe guardar con la trayectoria de innovación, así como con otros elementos de la gestión de recursos humanos, especialmente la autonomía en el trabajo, la participación y la remuneración.

En cuarto lugar, la formación profesional debe anclarse en los instructores internos, preferentemente los supervisores, a los cuales corresponde formarlos para que se conviertan en formadores que instruyan basándose en los principios de las competencias.

En quinto lugar, debe tener como referencia a las competencias de empleo que son necesarias para conseguir un empleo en un mercado moderno y para poder capacitarse posteriormente. Por otro lado, la práctica concreta en un puesto laboral resulta indispensable para acceder a ciertos aprendizajes: relaciones y normas en el interior de la organización productiva, tecnologías usuales, desempeño de tareas específicas. La noción sobre aspectos o elementos específicos no debe abordarse de manera aislada, sino que tendrá que ubicarse en un marco de aprender cómo aprender.

En sexto lugar, se tendrá que buscar cómo evolucionar hacia una aproximación menos academista y orientada más al análisis de las necesidades individuales y colectivas de los trabajadores. En este cambio está inscrita la modificación de los estilos pedagógicos, que deben de pasar de una lógica de que «para educar hay que enseñar» a una aproximación «para formar se deben desarrollar las capacidades de cómo aprender». La propuesta de una enseñanza por problemas se deja combinar muy bien con la formación por alternancia, que propone el ir y venir entre aula y práctica, así como con la posibilidad de una enseñanza individualizada con avances modulares, lo que permite al individuo acoplar mejor sus atributos y capacidades personales con las necesidades de formación.

En séptimo lugar, se requiere de una administración del saber aprender que provea de evidencias en cuanto a cuál ha sido su aportación de la formación a los objetivos perseguidos por la organización.

En octavo lugar, incorporar activamente a las organizaciones empresariales y los sindicatos en la definición y actualización de las competencias, para que éstas puedan servir como un instrumento activo en las políticas de empleo en el mercado de trabajo.