

35. ¿Qué es un sistema nacional de formación?

La respuesta se divide en dos partes, la primera ofrece una visión conceptual de “sistema de formación” y la segunda lo refiere a la formación por competencias.

El concepto: “sistema”

El término sistema se utiliza regularmente en diferentes ámbitos, entre ellos el de la formación profesional. La forma más usual ha sido a través de la promoción de estructuras institucionales a las cuales se les atribuye la característica de “sistema”.

La referencia más inmediata para la generación de este modo de organización se toma de la teoría de los sistemas según la cual, mediante la interacción de las partes estructuradas

Desde el punto de vista de la teoría de sistemas, las organizaciones están estructuradas por componentes (subsistemas) con funciones especializadas que trabajan armónicamente integradas. Este enfoque ofrece bases para explicar el éxito o fracaso de una organización a partir, por ejemplo, de la inadecuada interacción de las partes.

A la luz de esta teoría, una organización es un sistema social encargado de cumplir un propósito definido y a cuyos efectos cuenta con diferentes órganos especializados e integrados “sistémicamente”, que forman un conjunto capaz de producir resultados mayores a los que se lograrían con el funcionamiento aislado de tales órganos.

en un sistema se puede obtener un efecto en el que, el todo es mayor a la simple suma de las partes. A este efecto se le conoce como la propiedad holística o de sinergia.

Sistemas son, para los adeptos a esta teoría, los organismos vivos, las máquinas y en general todo arreglo que cumpla con el resultado antedicho conocido como holismo o sinergia.

En el ámbito de las teorías de la organización se aplicó con asiduidad la llamada Teoría de Sistemas, en los años setenta. Las teorías sobre el funcionamiento de las organizaciones se originaron desde los años en que Taylor y Fayol se dieron a la tarea de explicar los principios fundamentales que regían a las organizaciones empresariales y las conducían a una mayor productividad dando origen a la llamada Administración Científica.

De hecho, el sistema representa, más una característica perceptible en el funcionamiento, que un concepto sustantivo. La organización sistémica es perfectamente articulada; la antípoda de la organización jerárquica y compartimentada donde las comunicaciones son lentas y la estructura rígida. Una organización puede ser vista y administrada como un sistema; pero es conceptualmente erróneo asumir la creación de un “sistema” para sustituir una organización.

El sistema nacional de formación

Un sistema de formación profesional es un arreglo organizativo en el que diferentes actores concurren con ofertas de formación coordinadas en cuanto a su pertinencia, contenido, nivel y calidad; de modo que, en conjunto, logren un efecto mayor en el desarrollo de las capacidades laborales de los trabajadores, que el que obtendrían actuando separadamente. Cuando el sistema acuerda la utilización de normas de competencia laboral para fundamentar la elaboración de programas, la formación, la evaluación y la certificación, entonces se puede distinguir como un sistema normalizado.

Hablar de sistemas de formación no implica necesariamente la creación de nuevas instituciones; ante todo se trata de un mecanismo que cohesionan, articula y regula las múltiples ofertas y niveles de calidad que existen.

En este caso, el Estado desempeña un papel fundamental convirtiéndose en promotor y facilitador de las reglas del juego para el sistema y reservándose la facultad de definir las políticas y directrices, antes que participar directamente en la ejecución de las acciones. Una función fundamental de la adminis-

tración pública es asegurarse que el mercado de formación funcione adecuadamente.¹

Pueden distinguirse tres grandes niveles en un sistema de formación. El nivel político en el que funciona un organismo de dirección; el nivel ejecutivo conformado por organismos sectoriales representativos de la producción y los servicios; y un nivel operativo conformado por las instituciones capacitadoras y los organismos certificadores y centros evaluadores.

Es necesario que el sistema de formación profesional disponga de **un nivel de dirección** encargado de fijar las políticas y definir los alcances, las prioridades y la asignación de recursos. Este nivel de dirección es usualmente un escenario participativo, en el que trabajadores, empleadores y sector gobierno establecen las "reglas del juego", que luego son aprobadas mediante normas legales. La dirección establece la conformación del sistema y los encargados de las funciones de formar, evaluar y certificar. La participación del Estado es altamente deseable, sobre todo porque es una excelente instancia de regulación de aspectos, como acceso, equidad, calidad y transparencia.

Sus funciones están encaminadas a la creación de las condiciones y las reglas generales para el funcionamiento del sistema. El interés fundamental prevaleciente ha de encaminarse hacia el mejoramiento de la competitividad a partir de la capacitación de los trabajadores. Normalmente este nivel toma la forma de un Consejo de Dirección con la representación de empresarios, trabajadores y gobierno.

Es aconsejable que el nivel de dirección esté conformado por los más altos representantes gubernamentales (ministerios), empresariales (gremios o cámaras) y trabajadores (sindicatos). Esto garantiza que se mantenga su orientación creadora de marcos políticos y promotora de consenso.

El sistema requiere contar también con **un nivel sectorial** cuyo trabajo se orienta generalmente hacia la determinación de las necesidades de formación, la elaboración de las descripciones ocupacionales que pueden convertirse en normas de competencia y la coordinación de las acciones de formación para un sector económico específico. Este nivel es ideal para la participación de cámaras o gremios empresariales y sindicales de carácter sectorial (por ejemplo, cueros, calzado, plásticos, papel, comercio, construcción, hotelería, etc.) de modo que organice en mejor forma la definición de las normas de competencia, la formación y la certificación. También es deseable que se integre con

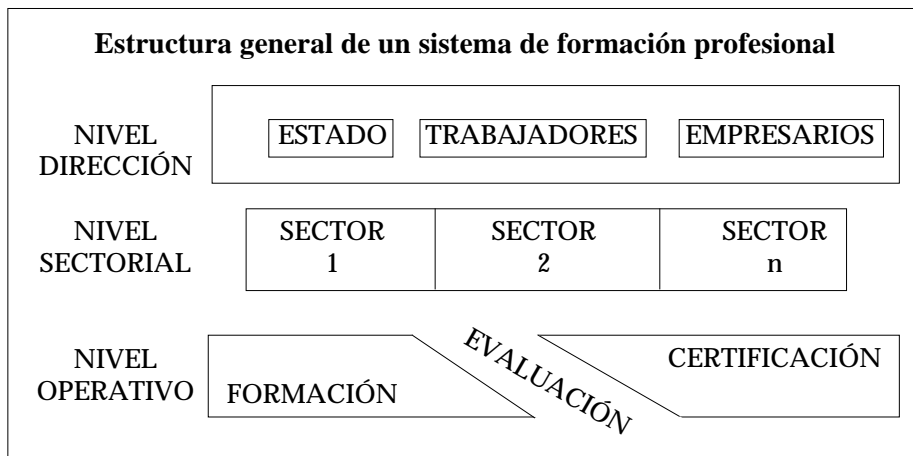
¹ Hassan, Abrar, *Evolución de los mercados de trabajo y la política de educación y formación*, CEDEFOP, Revista de Formación Profesional, 1994.

representación tripartita; de este modo la interlocución que desarrolla se acerca más a las necesidades de sectores económicos específicos y/o áreas geográficas definidas.

Los organismos del nivel sectorial definen los perfiles de competencia laboral para las ocupaciones propias de su sector. Estos perfiles se convierten en normas de competencia si se adoptan de común acuerdo para los procesos de formación, evaluación y certificación, generan un lenguaje común para empresarios, trabajadores y entidades ejecutoras de formación.

Bajo su coordinación se adelantan las actividades de identificación de las competencias mediante alguno de los sistemas existentes (Análisis Funcional, DACUM, AMOD, SCID). De esta forma se tiene la ventaja de establecer las competencias requeridas, directamente en las empresas pertenecientes al sector ocupacional de que se trate y se desarrolla su proceso de normalización.

A fin de establecer las competencias en forma adecuada, la representatividad sectorial garantiza una mayor participación de los empresarios y trabajadores en los análisis ocupacionales y en la definición de los contenidos de capacitación.



Un tercer nivel se encarga de la **operación**; en esta instancia se llevan a cabo tres funciones clave para el sistema: la formación, la evaluación de competencias y la certificación.

El nivel de operación cuenta con insumos, claramente definidos y avalados por los organismos sectoriales, tales como: normas de competencia, indicadores

de eficiencia y calidad, metodologías de acreditación de calidad, criterios claros de certificación y un sistema de costos o precios que puede estar complementado con la presencia de subsidios para facilitar el acceso a los grupos con riesgo de exclusión.

Toma forma también en el nivel operativo, el concepto de certificación; al respecto, una de las decisiones importantes en el diseño del sistema se refiere a quién puede certificar y qué se certifica.² Generalmente, los sistemas de formación atribuyen un alto peso al reconocimiento de las competencias de los trabajadores; en ello radica el principal valor para los participantes, dado que un sistema claro de certificación de competencias facilita la movilidad laboral y en suma, la empleabilidad.

De hecho, no existe una única y mejor fórmula para la organización de un modelo institucional de formación. Lo común a todos ellos suele ser la búsqueda de una mejor calidad, cobertura y pertinencia; obviamente existen diversas modalidades para alcanzar tales ideales. Al observar la institucionalización que realizan los distintos países, muchas veces tomados como modelos inspiradores, se debe tener presente que tal institucionalidad es resultado de sus prácticas culturalmente asimiladas en el ámbito educativo y formativo.³

También es importante no perder de vista que las recientes reorganizaciones y preocupaciones por los sistemas de formación se derivan de diagnósticos nacionales que han revelado, usualmente, algunos de los siguientes aspectos:

- proliferación de ofertas formativas de diferente calidad y poca coordinación entre sí mismas y con los objetivos nacionales;
- inadecuada relación entre oferta formativa y necesidades de la economía, expresadas en la demanda por trabajadores capacitados;
- pérdida o bajo nivel de competitividad de la economía, a menudo expresada en bajos niveles de capacitación y pobre desempeño de la productividad;
- señales de agotamiento en los actuales sistemas formativos en uso.

La orientación hacia los resultados, que debe tener un sistema de formación, es tan crucial que la certificación debe permitir y alentar la conformación de mecanismos para demostrar las competencias de los trabajadores, sin importar el modo en que fueron adquiridas. De este modo se le da cabida a los

² En todo caso, las formas institucionales que se adopten dependen de lo que cada país prefiera. Por ejemplo, en cuanto a la separación, o no, de la formación y de la certificación.

³ Esta parte se desarrolló con base en: "Cuatro afirmaciones sobre certificación. Todas falsas", *Boletín Cinterfor/OIT* N°153, 2002.

36

¿Cómo se relacionan las normas de competencia con el diseño curricular?

procesos de autoaprendizaje, a la experiencia como generadora de competencias y a la flexibilización en las acciones de capacitación.

Los tres niveles anotados para un sistema de formación, funcionan coordinadamente y con objetivos y planes articulados. Su autonomía está dada en su ámbito de operación por la determinación participativa de las necesidades y acciones. En todo caso funcionan en ambientes donde se conocen y manejan claramente las reglas y donde la calidad, la pertinencia y el mejoramiento de las condiciones de acceso son parámetros en juego. En suma es un escenario en el que “todos tocan siguiendo la misma partitura”.⁴

36. ¿Cómo se relacionan las normas de competencia con el diseño curricular?

El proceso de transposición de las descripciones ocupacionales usualmente contenidas en una norma de competencia, para generar un currículum de formación, es una de las áreas que merecen más desarrollo y hasta hace poco tenían muy pocas referencias metodológicas.

Obviamente, las normas de competencia son fundamentales en la elaboración de los currículos de formación. Sin embargo, el proceso de elaboración de los currículos a partir de las normas de competencia no es, en modo alguno, un proceso lineal o automático. Entre otras cosas, el diseño curricular de un determinado programa no precisa “entregarlo todo”; se

Entendemos por currículum (*explícito*) el conjunto intencionado de oportunidades de aprendizaje que se ofrece a una persona o grupo de personas para un desarrollo determinado. El currículum oculto (*implícito*) está constituido por el clima institucional, el estilo de gestión del centro educativo, las relaciones humanas...

Irigoin; Vargas (2002).

⁴ Irigoin, María; Vargas, Fernando, *Competencia Laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*, Montevideo, OPS-Cinterfor/OIT, 2002.

trata de identificar lo necesario para lograr el desarrollo de las competencias requeridas.⁵ Algunas preguntas prestan un gran apoyo al efecto de diseñar un currículo: ¿qué competencias se pretende desarrollar?, ¿qué conocimientos debe aplicar?, ¿qué habilidades debe dominar?, ¿qué actitudes debe exhibir?

Es usual y se diría, necesario, que el currículo sea estructurado en módulos. La formación basada en competencias es fundamentalmente posible mediante la organización modular del currículo. De ahí nacen los primeros intentos de asociación entre **unidades de competencia** y **Módulos de formación** en el trabajo de diseño curricular. Generalmente, ese es el primer intento de transposición que es muy recomendable desarrollar, aunque la experiencia muestra que una unidad de competencia puede dar lugar a varios módulos o a uno solo. En todo caso, al igual que en el análisis de competencias, el concepto de unidad de competencia implica un resultado laboral con significado; en el diseño curricular, el módulo debe tener sentido en sí mismo y la capacidad para estructurarse asociadamente con otros en la conformación de un itinerario curricular determinado.

El concepto de módulo busca flexibilidad a través de una capacidad combinatoria de un elemento con otro, a la vez de conservar una independencia que le permita existir por sí solo.

Irigoin (2002).

En general, todos los componentes de la norma de competencia contribuyen con información valiosa para la estructuración de los currículos. Si bien, como se anotó, no se puede pensar en una correspondencia automática entre unidades de competencia y módulos, o entre elementos de competencia y objetivos de aprendizaje, es factible, mediante un análisis juicioso, derivar currículos formativos atendiendo a las especificaciones de las normas de competencia.

Un aspecto que requiere especial atención es el referido a la conformación de actitudes y capacidades personales tales como la iniciativa, la proclividad a la cooperación, la creación de un ambiente positivo de trabajo, la mentalidad creativa, la resolución de problemas. Estas actitudes usualmente se generan más en las estrategias pedagógicas utilizadas que en los contenidos mismos. Recuérdese el concepto de currículo oculto; de nada vale esperar el desarrollo de la capacidad de iniciativa si durante el proceso formativo no se hacen preguntas, no se plantean problemas, no se incentiva el trabajo en equipo y la búsqueda de alternativas a las situaciones planteadas.

⁵ Irigoin, M.; Vargas, F.; *Competencia laboral...*, op. cit.

Ambientes educativos agradables y seguros, docentes capacitados y motivados, aprendizaje por solución de problemas, utilización de diversos medios didácticos y técnicas instruccionales: esas pueden ser las claves detrás de la creación de las competencias personales.

Descripción de algunas metodologías de diseño curricular

Se describirán a continuación varias metodologías, como la que emplea INEM, o la desarrollada por SENA, CONALEP, SENAI y finalmente, la que está elaborando el programa de competencias laborales en Argentina.

En el modelo de la formación profesional ocupacional a cargo del **INEM de España**,⁶ al proceso se le denomina “derivación de contenidos formativos a partir de los perfiles profesionales”. El perfil profesional se ha definido a partir de insumos como: el análisis de las ocupaciones, la revisión prospectiva ocupacional que culmina en la determinación de áreas profesionales, grandes grupos de ocupaciones afines a un proceso o actividad productiva y que pueden tener contenidos profesionales comunes.

Luego, para la ocupación de que se trate, se define su perfil profesional, conformado por la definición de la ocupación, la competencia general de la ocupación, sus unidades de competencia, realizaciones profesionales (elementos de competencia), criterios de ejecución y capacidades profesionales. Estos aspectos guardan similitud con los utilizados en el sistema inglés o mexicano.

Con base en el perfil profesional así determinado, se elaboran los contenidos formativos estableciendo los conocimientos profesionales teóricos y prácticos requeridos para un desempeño competente de las unidades. Para hacerlo se toma como base de análisis a la unidad de competencia y se responden las siguientes preguntas:

¿Qué tiene que **saber** el trabajador para establecer los conocimientos teóricos?

¿Qué tiene que **saber hacer** el trabajador para obtener los conocimientos prácticos?

¿Cómo tiene que **saber estar y actuar** el trabajador para precisar las actitudes y comportamientos requeridos?

Posteriormente se estructuran los contenidos formativos en módulos pro-

⁶ INEM, *Metodología para la ordenación de la Formación Profesional Ocupacional*. Madrid, 1995.

fesionales. En general, se crea una correspondencia entre módulo y unidad de competencia tal, que a una unidad pueden corresponder uno o más módulos profesionales.

INEM. Definición de módulo profesional

Es el conjunto de conocimientos profesionales que, estructurados pedagógicamente:

- responden a una etapa significativa del proceso de trabajo;
- representan una fase significativa del proceso de aprendizaje;
- constituyen las unidades básicas para evaluación.

El módulo profesional contiene:

- un objetivo general;
- objetivos específicos;
- contenidos formativos para cada uno de los objetivos específicos.

Finalmente, se establecen los itinerarios formativos, una secuencia de los módulos ordenada pedagógicamente cuyo fin es el de capacitar para el desempeño de una ocupación.

La experiencia de transposición curricular en el caso mexicano, se puede ilustrar a partir de la propuesta del **Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)** que elaboró un método para la elaboración de cursos de capacitación basados en normas de competencias.⁷

El método surgió de un cuidadoso análisis de otras experiencias internacionales y de varios enfoques pedagógicos. Luego de establecer y cotejar las necesidades de impartir formación basada en demandas reales, y de identificar y analizar la norma de competencia laboral vigente para el área ocupacional en cuestión, el método plantea la elaboración de módulos formativos tomando como base las unidades de competencia.

El objetivo general del curso puede definirse asimilándolo con la unidad de competencia o incluso con elementos de competencia; esto dependerá del nivel al que se esté elaborando. Al hacerlo así, los objetivos del curso resultan similares al contenido descrito en la unidad de competencia respectiva.

⁷ CONOCER, *Análisis ocupacional y funcional del trabajo*, Madrid, IBERFOP-OEI, 1998.

En esta línea, los elementos de competencia se utilizan como referentes para establecer los módulos. Los objetivos específicos del curso, los contenidos y los resultados del aprendizaje se establecen a partir del análisis de las evidencias de desempeño, los criterios de desempeño, los conocimientos requeridos y el campo de aplicación.

El diseño curricular que hace CONALEP se puede describir en los siguientes pasos:

- Determinación de necesidades de capacitación del sector productivo y de servicios.
- Verificación de necesidades con la oferta y políticas de capacitación de CONALEP.
- Identificación y revisión de la Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL).
- Determinación del nombre del curso.
- Diseño del objetivo general.
- Diseño de contenidos y determinación de módulos y/o unidades de aprendizaje.
- Determinación de objetivos particulares (o específicos).
- Determinación de objetivos específicos.
- Estructuración de criterios de evaluación.
- Diseño de la carta descriptiva.
- Adquisición o elaboración de material didáctico.
- Verificación y propuesta de equipamiento y/o adaptación.
- Definición de las características del candidato.
- Definición de las características del instructor.
- Ejecución del curso de capacitación.
- Aplicación de la evaluación.
- Operación del proceso de retroalimentación.

SENA de Colombia estableció los siguientes pasos, en su Manual para diseñar estructuras curriculares y módulos de formación para el desarrollo de competencias.⁸

- Interpretar los referentes para el diseño curricular (unidades, elementos de competencia, nivel de cualificación).

-
- Formular el perfil ocupacional (perfil de salida del trabajador alumno).
 - Definir la estructura curricular. Conformada por los módulos básicos y de política institucional, los módulos de formación transversales y específicos. Considera el SENA que cada unidad de competencia da lugar a un módulo de formación.
 - Determinación del perfil de entrada.
 - Verificación técnica y metodológica de la estructura curricular.
 - Seleccionar módulo por diseñar dentro de la estructura curricular.
 - Elaborar el diagrama de desarrollo. Permite ver la coherencia entre el proceso de trabajo y el proceso de formación.
 - Determinar las unidades de aprendizaje. Cada unidad tiene principio y fin, con sentido completo, expresando una secuencia que integra todos los procesos considerados en su interior.
 - Verificación técnica y metodológica de las unidades de aprendizaje.
 - Construir la tabla de saberes por unidad de aprendizaje. Conceptos, teorías, procedimientos cognitivos y motrices, actitudes y valores relacionados con el proceso (saber hacer, saber y ser).
 - Formular los resultados del aprendizaje por cada unidad de aprendizaje.
 - Establecer modalidad de formación por unidad de aprendizaje.
 - Planear actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación.
 - Verificación técnica y metodológica del proceso.
 - Especificar contenidos para las actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación.
 - Elaborar criterios de evaluación.
 - Determinar evidencias de aprendizaje.
 - Seleccionar técnicas e instrumentos de evaluación.
 - Proponer estrategias metodológicas.
 - Determinar ambientes de aprendizaje.
 - Seleccionar y prescribir medios didácticos y recursos educativos.
 - Determinar tiempos de la formación.
 - Determinar el perfil del instructor.
 - Verificar técnica y metodológicamente cada módulo de formación.
 - Presentar los productos del diseño al Comité Técnico del Centro.
 - Aprobación de los productos.
 - Revisión y actualización.

SENAI de Brasil desarrolló en 2002 la metodología para la elaboración del diseño curricular por competencias,⁹ preocupándose de diferenciarla del diseño curricular basado en perfiles ocupacionales. Para SENAI, los perfiles ocupacionales, tradicionalmente describen las tareas prescritas de un puesto de trabajo, indicando en forma directa los contenidos y procesos de aprendizaje, en tanto que los perfiles profesionales basados en competencias se centran en los resultados que el trabajador debe demostrar en una función productiva y no circunscrita solamente a una situación profesional específica, suponiendo la capacidad de transferencia. De este modo el perfil profesional debe tener una visión de futuro, incorporando una dimensión prospectiva del punto de vista educacional.¹⁰ El diseño curricular en la educación profesional en Brasil debe ser preferentemente modular, de acuerdo con la reglamentación legal para la educación profesional.¹¹

El diseño curricular consiste en la concepción de la oferta formativa que debe propiciar el desarrollo de las competencias que conforman el perfil profesional. Se trata de una decodificación de informaciones del mundo del trabajo para el mundo de la educación, traduciendo pedagógicamente las competencias del perfil profesional.

SENAI, 2002.

El diseño se elabora con base en el perfil profesional establecido con la participación de un Comité Técnico Sectorial y mediante la metodología del Análisis Funcional. El perfil profesional es la descripción de los logros que el trabajador debería estar en capacidad de alcanzar y está integrado por unidades de competencia requeridas y por el contexto del trabajo.

El método para la realización del diseño curricular cubre las siguientes etapas:

- Análisis del perfil de cualificación profesional: en su estructura, las unidades de competencia y tipos de competencias (básicas, específicas y de gestión) que comprende. Ello aporta informaciones relevantes en cuanto al número y tipos de módulos a ser propuestos para el diseño, así como para la definición de unidades curriculares.
- Definición de los módulos que integrarán la oferta formativa: Considerando dos tipos de módulos: básico y específico. El módulo básico no

⁹ SENAI, *Metodologia de Elaboração de Desenho Curricular Baseado em Competências*, Brasília, 2002.

¹⁰ SENAI, op. cit.

¹¹ Decreto Federal 2.208/97 que reglamenta la educación profesional.

tiene efectos terminales en cuanto a la inserción laboral, apunta a desarrollar competencias básicas –fundamentos técnicos y científicos– por lo que es un prerequisite de los módulos específicos. Los módulos específicos son definidos en función de las salidas laborales que contemple el perfil profesional. Estas salidas laborales hacen que tales módulos tengan carácter de terminales en relación con la salida ocupacional de que se trate.

- Definición de las unidades curriculares relativas a los módulos. Son unidades pedagógicas que conforman el currículo, constituidas por conjuntos coherentes y significativos de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales; independientes en términos formativos y de evaluación durante el proceso de aprendizaje. Las unidades curriculares de los módulos específicos son propuestas con base en las unidades de competencia, considerando las competencias específicas y las de gestión. A cada unidad de competencia se le asocia una o más unidades curriculares según su complejidad; se sugiere que, en lo posible, el nombre de cada unidad curricular se asocie con el nombre de una unidad de competencia.
- Organización interna de las unidades curriculares: Incluye la definición de: a) los objetivos pedagógicos, que se describen en forma de verbo, así como los contenidos que comprende cada objetivo. Los objetivos pedagógicos, tanto el general, como los específicos, atienden a la estructura del perfil profesional en unidades de competencia y elementos de competencia, respectivamente; b) los criterios de evaluación señalan los límites para la verificación del alcance de los objetivos y se definen considerando la lógica del proceso de aprendizaje y tomando en cuenta los criterios de desempeño que hacen parte del perfil profesional; c) los contenidos formativos de las unidades curriculares en los que se debe tener el cuidado de formular las respectivas estrategias pedagógicas que apunten al desarrollo de las competencias de gestión; d) metodología y estrategias pedagógicas a ser adoptadas que pueden incluir modalidades tales como la educación a distancia, la formación en la empresa, la alternancia y metodologías como el aprendizaje individualizado; e) recursos didácticos; f) ambientes pedagógicos; g) equipamiento, máquinas, herramientas e instrumentos; y h) carga horaria.
- Organización del itinerario formativo: es decir, la secuencia de desarrollo propuesta por el conjunto de módulos relativos a una calificación profesional que, ordenados pedagógicamente, capacitan para el ejercicio de la respectiva cualificación. Las unidades curriculares pueden ser cursadas en forma independiente y el itinerario debe prescribir su relacionamiento y secuencia, de ser necesario.

-
- Elaboración del plan del curso, que contiene la justificación y objetivos, requisitos de ingreso, perfil de egreso, organización curricular, criterios para validación de conocimientos adquiridos por la experiencia, criterios de evaluación del curso y descripción del tipo de certificación ofrecida.
 - Control de calidad: Realizado a lo largo del proceso, consiste en garantizar que cada una de las etapas se desarrolle de conformidad con la metodología. El diseño curricular es presentado ante el Comité Técnico Sectorial para su conocimiento y observaciones.

El Programa de Formación y Certificación de Competencias Laborales de Argentina,¹² elaboró una metodología sobre diseño curricular, en ella se sostiene como finalidad del diseño la de desarrollar las capacidades que permiten un desempeño competente en el trabajo. En el diseño curricular se distinguen cuatro componentes:

1. Un marco de referencia conformado por la descripción de las características del contexto productivo y el rol profesional, así como de las concepciones teóricas de los autores del respectivo diseño.
2. Las capacidades integradoras que se desarrollarán durante el proceso formativo; esto es “la intención formadora” del diseño curricular de que se trate. Estas configuran la base para la evaluación y acreditación de los aprendizajes.
3. La estructura curricular, establecida en módulos.
4. La carga horaria para cada uno de los módulos y el currículo completo.

El diseño curricular por competencias es casi por definición un diseño modular; ello le imprime la flexibilidad necesaria para permitir aprendizajes progresivos, para admitir el reconocimiento de competencias adquiridas en la práctica cotidiana y para facilitar el tránsito en una formación permanente.

Esta experiencia, reconoce en el módulo una entidad autónoma con sentido propio y articulada con los demás módulos que hacen parte del diseño. Los objetivos de formación de cada módulo están relacionados con las unidades y elementos de competencia; y se pueden estudiar en forma independiente.

¹² El programa fue financiado por el BID-FOMIN y cubrió experiencias en los sectores: metalúrgico, de alimentos, automotriz e industria gráfica.

37. ¿Qué desafíos a la formación profesional plantean las competencias laborales?

A diferencia de la orientación tradicionalmente académica¹³ que pueden tener muchos programas formativos, los programas de formación basados en competencia deben caracterizarse al menos por:

- Enfocar el desempeño laboral y no los contenidos de los cursos.
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende.
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas.
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.
- Favorecer la autonomía de los individuos.
- Transformar el papel de los docentes hacia una concepción de facilitar y provocar el aprendizaje.

Mertens,¹⁴ transcribió algunas características propuestas para los programas de formación basados en competencia:

- Competencias cuidadosamente identificadas, verificadas y de conocimiento público.
- Instrucción dirigida al desarrollo de cada competencia y una evaluación individual por cada competencia.
- La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño como principales fuentes de evidencia.
- El progreso de los alumnos en el programa es al ritmo de cada uno.
- La instrucción es individualizada al máximo posible.
- Énfasis puesto en los resultados.
- Requiere la participación de los trabajadores en la elaboración de la estrategia de aprendizaje.
- Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una permanente retroalimentación.

¹³ Se le llama de esta forma a la orientación que privilegia los contenidos de materias teóricas o técnicas, a veces en forma desarticulada entre sí y de su aplicación en el mundo del trabajo.

¹⁴ Mertens, Leonard, *Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 1997.

¿Qué desafíos a la formación profesional plantean las competencias laborales?

SENAI, por ejemplo, argumenta la necesidad de migrar desde el enfoque de cualificación concebida como transmisión ordenada y sistemática de habilidades, destrezas manuales y conocimientos aplicados al desempeño de tareas prescritas en puestos de trabajo específicos, hacia un abordaje más amplio, que propicie la competencia y favorezca la polivalencia.

En Chile,¹⁵ en el marco del Programa “Chile Califica” un equipo del Ministerio de Educación, elaboró una guía para el diseño de itinerarios en el ámbito de la educación media técnica. En ella se plantean como insumos del diseño curricular, tanto el perfil profesional, como la información que caracteriza la dinámica del empleo y las tendencias de desarrollo productivo del sector en el que se esté trabajando. La metodología es modular para facilitar la integración de los diferentes componentes de la competencia (conocimientos, habilidades, actitudes), como también para facilitar la articulación curricular con otros niveles y modalidades de formación.

El objetivo último del diseño curricular es alcanzar un determinado perfil de egreso entendido como el conjunto de capacidades que un egresado debe poseer al concluir un plan de estudios conducente a un título (de nivel medio o superior) identificado a partir de las competencias requeridas.

En suma, la generación de competencias a partir de los programas formativos exige a éstos la iniciación de cambios en sus estrategias pedagógicas, en sus enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado al docente y al alumno; implica la utilización de una amplia variedad de materiales de aprendizaje combinada con la orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas, más que a la repetición de contenidos.

Los medios tradicionales de administración educativa, basados en el grupo como unidad y como base de la programación de acciones y de cursos, están siendo desafiados para que permitan el manejo individual de los avances logrados por los alumnos y su fácil reingreso a programas que deben ser modulares y abiertos.

Formar por competencias implica que la dirección de los programas apunte hacia el desarrollo de capacidades aplicables a un amplio rango de situaciones laborales involucradas en el ámbito de una ocupación. El carácter modular de esta formación le da la posibilidad de ser administrada con una mayor flexibilidad, permitir la validación de la experiencia y la formación en módulos de aplicación inmediata al trabajo que, interconectados unos con otros, faciliten el avance del trabajador en un itinerario formativo completo.