

GESTIÓN DE LA COMPETENCIA DE ACCIÓN PROFESIONAL

Benito Echeverría Samanes

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Las grandes transformaciones del cambio de siglo han generado un debate prolífico en torno a la configuración actual de la profesionalidad, reflejado en las primeras páginas del artículo con razones explicativas.

Tras su análisis, el autor presenta su concepción sobre la competencia de acción profesional —CAP—, asentada sobre un pormenorizado análisis documental del estado de la cuestión.

A partir de la misma, aporta un modelo de gestión de la CAP, contrastado en parte por su equipo de investigación en la Sociedad ALECOP del grupo Mondragón Corporación Cooperativa (MCC).

Al final, apunta los retos principales que deben abordar los sistemas de certificación de competencias, a través de los recién creados Institutos de Cualificación en el entorno español.

Palabras clave: *Competencias, Cualificación profesional, Diagnóstico de competencias, Desarrollo de competencias, Evaluación de competencias.*

ABSTRACT

The important transformations produced by the recent change of century have generated a significant debate around the contemporary vision of professionalism and this is explained in the first pages of this article.

Following this analysis, the author outlines his conception of the competence of professional action —CAP— a conception based in an exhaustive documentary analysis of the state of the art.

Based on this analysis the author proposes a model for the management of CAP, derived in part from his team based study of the Society ALECOP which is itself part of the group Mondragon Corporation Cooperativa (MCC).

In conclusion the author identifies the principle challenges facing the competence certification systems asociated with the recently created Institutos de Cualificación (Qualification Institutes) in the Spanish context.

Key words: *Competences, Professional Qualification, Competence Diagnosis, Competence Development, Competence Evaluation.*

Acabamos de inaugurar un siglo caracterizado por profundas transformaciones tecnológicas, económicas y sociales (Toffler 1971, 1980, 1990; Carrascosa 1991; Castells 1997; Cebrian 1998). En su entorno se han generado nuevos contenidos, medios, métodos y formas sociales de trabajo (Gibson 2000). Estos cambios en las lógicas de producción y en las organizaciones demandan una renovada configuración de la profesionalidad (Echeverría 2001).

Comienza a imponerse la *movilidad como cultura* y ésta requiere una capacidad de adaptación a la realización inteligente —«inter&ligare»— de una gama relativamente amplia de funciones, transfiguradas con el paso de los tiempos (Van Esbroeck 1997). Hoy más que nunca, cobra sentido la frase de J. Ortega y Gasset: «Ser técnico y sólo técnico es poder serlo todo y consecuentemente no ser nada determinado».

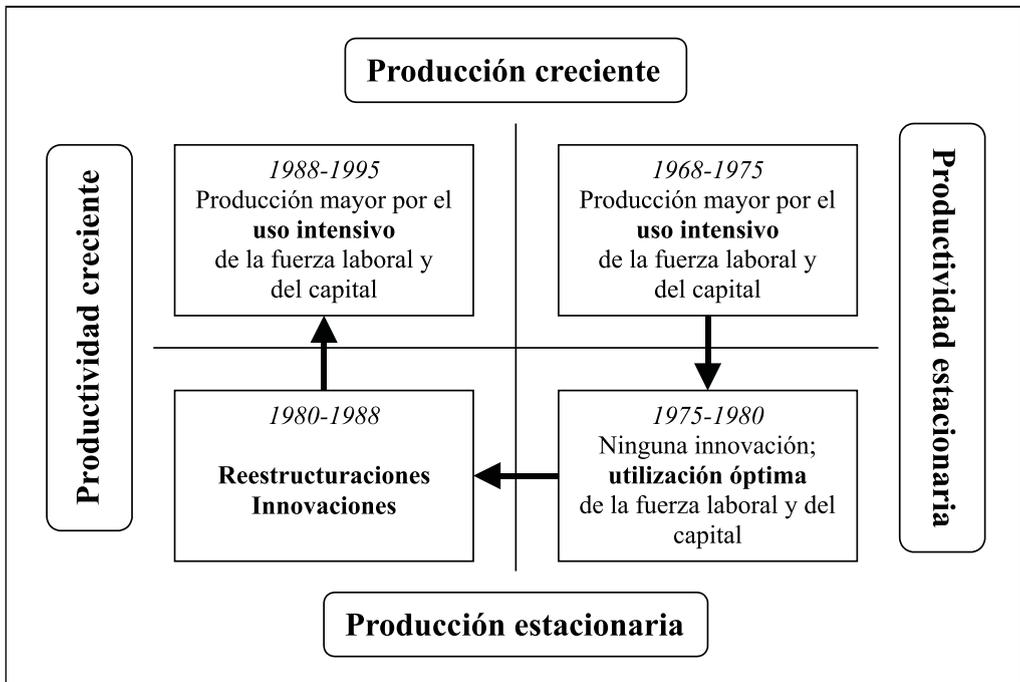
Una de las experiencias que más nos ayudó a intuir esta realidad fueron los trabajos de colaboración con el CEDEFOP, a inicios de los 90' (Company, Echeverría et al. 1992; Echeverría 1993 a, b). De manera especial, las aportaciones de su director adjunto (Retuerto 1991, 1996, 1997).

Por aquellas fechas se percibía en la Unión Europea el *tránsito de la utilización extensiva a la intensiva* del capital, pero tanto o más de la fuerza de trabajo. Basta seguir las flechas del cuadro 1, para captar la trascendencia de la evolución.

Las reestructuraciones e innovaciones de los años 80' presagiaban un notable *cambio en el contenido funcional de los empleos y desarrollo de los recursos humanos*, experimentado de forma notoria en la última década del siglo XX. La evolución del mismo resulta esclarecedora a través del cuadro 2, donde las flechas siguen sentido contrario al del anterior esquema.

Resulta curioso observar que el fenómeno traspasó las fronteras de la «zona euro», como se puede detectar en diagnósticos similares a éste realizados más tarde en Latinoamérica (Gallart y Jacinto 1995; Mertens 1996; Vargas 2000). Tales análisis, así como otros semejantes en diferentes entornos (CLFDB 1994; Adams 1995), suelen coincidir en dos conclusiones.

La primera goza de una amplia anuencia ante el hecho manifiesto de que la cualificación profesional ha dejado de ser meramente **individual** (Echeverría 1994; Sarasola 1996). Por una parte, está ligada a la cualificación **estructural**, dependiente de las políticas socioeconómicas de los entornos geográficos y de la globalización de los mercados de trabajo, ¿la denominada «glocalización»? Por la otra, se conexas con la cualificación **institucional**, generada por los sistemas de formación y definida habitualmente en términos de certificación dentro de la escala jerárquica de las cualificaciones.



Cuadro 1

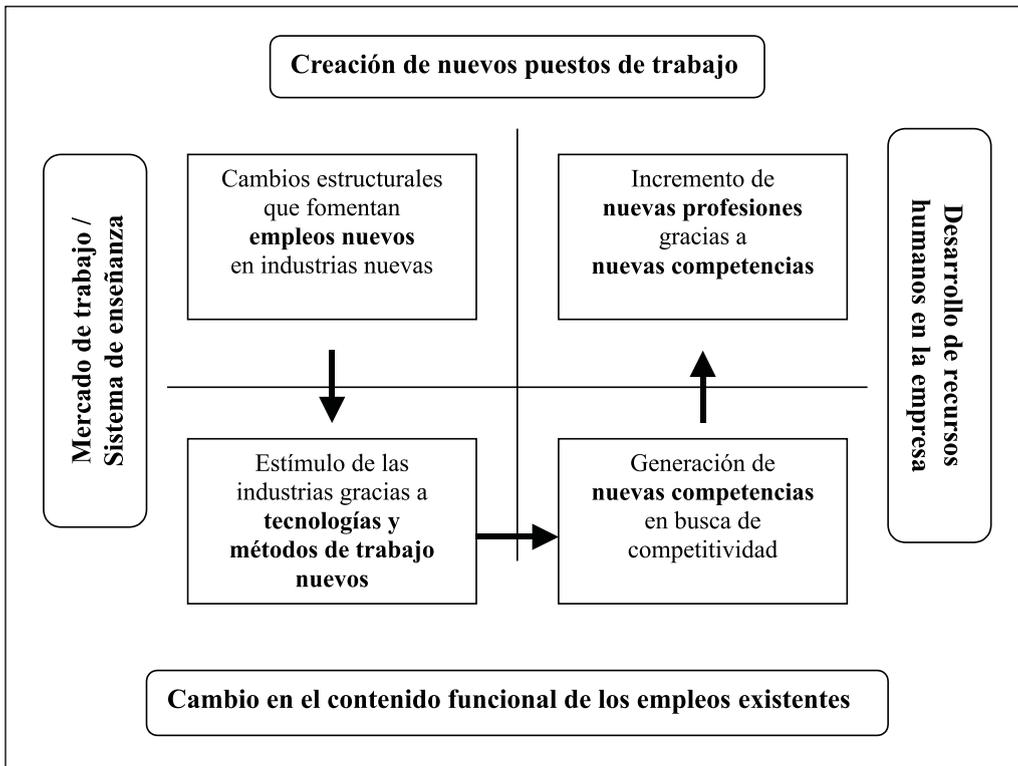
Ciclo de innovación y crecimiento en la UE (CEDEFOP 1990: 25).

La segunda conclusión puede simbolizarse con la metáfora de un «iceberg». Es perceptible el requerimiento de **capacidades** para realizar actividades definidas y vinculadas a *una determinada profesión*, pero algo menos que en los años 60' / 70'. Tras estas décadas, emergió la necesidad de **calificaciones** profesionales que incluyan conocimientos y destrezas para ejercer una *amplia gama* de actividades laborales. En el cambio de siglo, preocupa especialmente el substrato de esta especie de «montaña de hielo» que ha dado en denominarse **competencias** profesionales.

La idea de esta imagen (Achiles de Faria 1989) puede ayudar a escudriñar el campo donde nos adentramos.

ANÁLISIS DOCUMENTAL

Una de las mejores formas para iniciar este camino es un análisis de contenido de los principales documentos institucionales de los años de tránsito entre los siglos XX y XXI. Así lo hemos hecho en un estudio reciente (Echeverría et al. 2001a). A partir de Informe Delors (1996) —*La educación encierra un tesoro*— se han analizado estos informes, entre otros:



Cuadro 2

Dinámica del cambio de equilibrio de los empleos en la UE (CEDEFOP 1990: 27).

- (EA) Comisión Europea (1995): *Libro Blanco sobre Educación y Formación: Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva.*
- (VT) Comisión Europea (1996): *Libro Verde: Vivir y Trabajar en la Sociedad de la Información: Prioridad para las Personas.*
- (OT) Comisión Europea (1996): *Libro Verde: Cooperación para una Nueva Organización del Trabajo.*
- (NP) Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1999): *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional 1998-2002.*

Toda esta información ha sido «enclaustrada» en nuestro modelo de *reloj de arenas* (Echeverría 2001b), generado a partir de otros anteriores (Alex 1991, Bunk 1994). En esencia, trata de esquematizar de qué forma las grandes transformaciones de nuestra sociedad demandan nuevas cualificaciones, que tienden a configurarse en torno a la competencia de acción profesional.

De cada uno de estos documentos se han extraído las citas textuales referidas a cualificaciones/competencias y se resumen a continuación, con párrafos resaltados en cur-

sivas por el autor. Las fuentes se reseñan al final de las mismas con las siglas identificadoras de los documentos y los números de páginas.

Gran transformación estructural

«La mundialización de los intercambios, la globalización de las tecnologías y, en particular, la consecución de la sociedad de la información han aumentado las posibilidades de acceso de los individuos a la información y el conocimiento. Pero, al mismo tiempo, todos estos fenómenos conllevan una *modificación de las competencias adquiridas* y de los sistemas de trabajo. Para todos, esta evolución ha aumentado las incertidumbres. Para algunos, ha creado situaciones de exclusión intolerables». (EA:1-2)

«Los avances tecnológicos y la competencia entre empresas estimulan la velocidad del cambio estructural. Cada año, por término medio, más del 10% de los puestos de trabajo desaparecen y son sustituidos por puestos diferentes en procesos nuevos, en empresas nuevas, que en general *requieren competencias nuevas, más elevadas o más amplias*.» (VT:18)

Cambios en las lógicas de producción y en las organizaciones

«Esta mutación vinculada a las tecnologías de la información tiene repercusiones económicas y sociales más generales: desarrollo del trabajo individual autónomo, actividades terciarias y nuevas fórmulas de organización del trabajo, llamadas «*cualificantes*», prácticas de descentralización de la gestión, horarios variables.» (EA: 6)

«Algunos de los problemas están provocados por el fracaso a la hora de integrar las nuevas tecnologías en los cambios de la organización del trabajo y la *mejora de las cualificaciones y las competencias*.» (OT:16)

«La nueva organización del trabajo representará un desafío para las relaciones laborales. La antigua organización se caracteriza por la especialización de tareas y cualificaciones y la separación entre la concepción y la fase de producción. Las relaciones laborales, en una nueva organización del trabajo, deberán fundamentarse en la cooperación y el interés común.» (OT:12)

Cualificaciones

«Lo más urgente es detener la creciente obsolescencia de las cualificaciones de la población activa adulta mediante un planteamiento de anticipación activa de la adaptación y del cambio industrial. La rapidez y la previsión son esenciales, dado que todos los indicios apuntan hacia un círculo vicioso de destrucción de empleo, desempleo de larga duración y *obsolescencia de las cualificaciones que será más difícil de corregir cuanto más tiempo pase*.» (VT:19)

«*Toda cualificación debe buscar el equilibrio* entre una *polivalencia* facilitadora de la movilidad profesional y de la adaptación del trabajador a diferentes situaciones de trabajo y una *especialización* que garantice la calidad de la prestación laboral.» (NP:29)

«La cualificación debe ser un conjunto de competencias con significación en el empleo, que sean asequibles por los trabajadores en activo mediante formaciones modulares, o que puedan ser adquiridas a través de la experiencia laboral, y permitan la correspondiente capitalización hasta obtener la acreditación de una cualificación completa.» (NP:29)

Sistema de Enseñanza & Aprendizaje

«Considerar la educación y la formación en relación con la cuestión del empleo no significa que se reduzca la educación y la formación a una oferta de cualificaciones. Su función básica es la integración social y el desarrollo personal, mediante la compartición de valores comunes, la transmisión de un patrimonio cultural y el aprendizaje de la autonomía.» (EA:3)

«La misión fundamental de la educación es ayudar a cada individuo a desarrollar todo su potencial y a convertirse en un ser humano completo, y no en una herramienta para la economía; *La adquisición de los conocimientos y competencias debe acompañarse de una educación del carácter, de una apertura cultural y de un despertar a la responsabilidad social.*» (EA:9)

«Hoy en día debe reforzarse la adaptación y mejora de los sistemas de educación y formación en el marco del trabajo en asociación: *ninguna institución, y en particular ni tan siquiera la escuela o la empresa, puede pretender desarrollar por sí sola competencias necesarias para la aptitud al empleo.*» (EA:19)

«Europa precisa *desarrollar una nueva arquitectura de educación y formación permanente* que no solamente implique a todas las partes de los sistemas de educación y formación sino asimismo a las empresas y a los propios individuos. Además, es preciso introducir plenamente una cultura del aprendizaje y formación permanentes» (OT:17). «*Son de capital importancia la formación y el reciclaje continuo; En un plazo de 10 años, el 80% de la tecnología que utilizamos en la actualidad se habrá vuelto obsoleta, y será sustituida por tecnologías nuevas y más avanzadas. En ese momento, el 80% de la población activa trabajará con una formación y educación formales con más de 10 años de antigüedad.*» (OT: 17)

Competencia de acción profesional

«El problema es que no aparecen empleos nuevos para competencias viejas. *Los nuevos empleos requieren competencias nuevas.* El desfase seguirá aumentando hasta que los gobiernos y empleadores emprendan una política nueva, mucho más radical, para dotar a las personas de nuevas cualificaciones y competencias vinculadas al desarrollo de nuevas formas de organización del trabajo y a la introducción de nuevas tecnologías.» (VT:18-19)

«*Las competencias estáticas asociadas a cada función, así como los modelos y las técnicas de gestión tradicionales, están resultando inadecuados e inflexibles* en un lugar de trabajo que exige de los trabajadores y de los mandos justo lo contrario: el desarrollo de una nueva cultura industrial y de empresa caracterizada por la flexibilidad, la confianza, el compromiso y la capacidad para anticiparse al cambio y cosechar sus frutos.» (VT: 6)

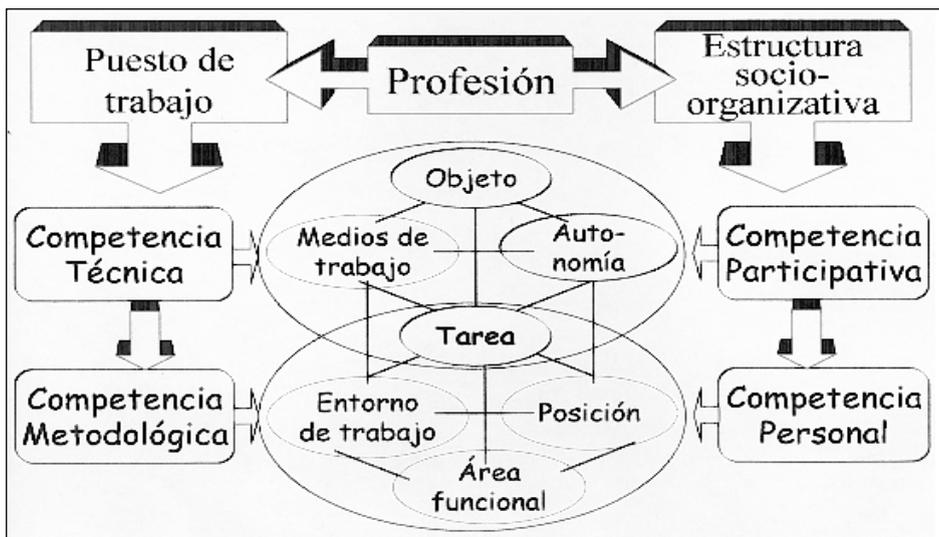
«Las nuevas formas de organización del trabajo requieren una mano de obra con mejor educación y formación, incluida sobre todo la gestión. *La flexibilidad y la adaptabilidad de las competencias son la clave.* (OT: 17)

«Los conocimientos técnicos... permiten la identificación más clara con un oficio. Pueden adquirirse, en parte, en el sistema educativo y la formación profesional, y en parte, en la empresa. Se han transformado grandemente con las tecnologías de la información y, debido a ello, su relación con el oficio es hoy menos clara. *Entre estos conocimientos, algunos, «las competencias clave», que quedan en gran medida por definir, están en el centro de los diversos oficios y son, por tanto, centrales para poder cambiar de trabajo.»* (EA: 13)

«Las aptitudes sociales atañen a las *capacidades relacionales*, al comportamiento en el trabajo y a toda una *gama de competencias* que corresponden al nivel de responsabilidad ocupado: la capacidad de cooperar, de trabajar en equipo, la creatividad y la búsqueda de la calidad. El dominio de tales aptitudes no puede adquirirse plenamente más que en un ambiente de trabajo, o sea fundamentalmente en la empresa.» (EA:13).

«En todos los países europeos se está intentando *establecer cuáles son las «competencias clave» y dar con los mejores medios de adquirirlas, evaluarlas y acreditarlas.* Se propone crear un proceso europeo que haga posible cotejar y difundir estas definiciones, estos métodos y estas prácticas.» (EA:32)

Una idea clara emana de estos documentos; Cada vez más la profesionalidad se configura dentro de la relación dialéctica entre el puesto de trabajo y la organización donde se ejerce. (Echeverría 1993b, 1996, 1998b, 1999, 2001).



Cuadro 3
Configuración actual de la profesionalidad.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Sin embargo, resta por delimitar el concepto de competencia al que aluden los documentos analizados. Como apunta la última cita, es necesario crear un proceso europeo que haga posible cotejar y difundir estas definiciones.

En primer lugar, es preciso llegar a acuerdos terminológicos, dadas las diferencias idiomáticas dentro de la U.E. Son notables, tal como ha detectado la Asociación Europea de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (EAWOP), en las respuestas de expertos en el tema a la pregunta *cómo se traducen a su propio idioma las expresiones en inglés «skills», «competences» or «competencies»*.

Muestra esclarecedora de este hecho es cómo estas dos últimas palabras inglesas tienen en castellano el doble significado de *rivalidad* (disputa, contienda) y de *incumbencia* (aptitud, idoneidad).

Más sintomático es aún el glosario del CEDEFOP (Bjornavold y Sellin 1998) sobre términos tales como capacidades, cualificaciones y competencias u otros relacionados como acreditación, certificación, reconocimiento y validación de competencias.

Idioma	SKILLS	COMPETENCES
<i>Alemán</i>	Fertigkeiten Gewandtheit	Kompetenzen Fähigkeiten Qualifikationen
<i>Danés</i>	Faerdigheder Habilidades	Kompetencer
<i>Español</i>	Destrezas Capacidades Talentos	Competencias Cualificaciones
<i>Francés</i>	Habilités Compétences	Compétences Qualifications
<i>Griego</i>	Δεξιότητες DEXIOTHTES	Ικανότητες IKANOTHTES Competencies
<i>Holandés</i>	Vaardigheden	Geschiktheden Beroepskwalificaties Bevoegheid
<i>Italiano</i>	Abilità Capacità	Competenze Cualificazióni
<i>Portugués</i>	Habilidade Destreza	Competencia

Cuadro 4

El término «competencias» en las lenguas de la Unión Europea (Levy-Leboyer 1997: 11).

Una de las muestras más significativas de que detrás de los términos se encierran culturas, puede ser la lectura de Actas del I Congreso Internacional sobre «Sistemas de Cualificaciones Profesionales en la Unión Europea», celebrado en San Sebastián (Gobierno Vasco 2000).

Un análisis comparativo de las ponencias allí presentadas deja patente la divergencia de aproximaciones, definiciones y aplicaciones del término. Evidencian cómo «a medida que avanzan los diferentes acercamientos y nuevas explicaciones a la compleja realidad del desempeño actual en el trabajo, se diversifican los conceptos sobre competencia» (Valverde 200: 23).

No obstante, pueden distinguirse tres grandes tendencias en su tipificación, tal como identifican Gonzci y Athanasou (1996).

La competencia a través de las tareas desempeñadas

Este enfoque concibe el desempeño competente como aquél que se ajusta a un trabajo descrito a partir de una lista de tareas claramente especificadas. Normalmente las tareas describen acciones concretas y significativas desarrolladas por la persona que trabaja (Valverde 2001: 24).

Es la concepción sobre la que se asientan algunas de las metodologías de formación más utilizadas, como DACUM, AMOD y SCID. La extensa aceptación de las mismas se explica por la facilidad que ofrecen a la hora de elaborar programas formativos, al asociar el currículo a cada una de las tareas definidas, las cuales se convierten en unidades de aprendizaje.

Desde nuestra óptica, es un enfoque bastante reduccionista, porque pierde de vista la concepción global de la profesión, al centrar su atención en cada una de las tareas. En su estado puro infravalora el trabajo en equipo, tampoco contempla la toma de decisiones o el juicio aplicado a la resolución de problemas.

No obstante, algunas de las metodologías mencionadas contemplan determinadas competencias que incluyen aspectos del desempeño interactivo. Por ejemplo, el proyecto de la Asociación de Mujeres para la Inserción Laboral —SURT— utiliza el método DACUM, pero añade a la lista de tareas elementos contextuales de la profesión y competencias relacionadas con la resolución de contingencias. (Mazariiego et alt. 1999). Este mismo interés comparten otras aportaciones (Mertens 1996; Norton 2000), que incorporan algunos atributos personales contemplados en la siguiente tendencia.

La competencia en términos de atributos personales

El origen de este enfoque se ancla en los resultados de las investigaciones de McClelland en la década de los 70', enfocadas a identificar variables explicativas del buen ejercicio profesional (Spencer et alt. 1994). Su demostración de que los tests tradicionales son insuficientes a la hora de predecir el éxito en el desempeño laboral es hoy día ampliamente aceptada.

A partir de esta evidencia, se afaná en conseguir un marco de características que diferenciase los diferentes niveles de rendimiento de las personas trabajadoras, mediante entrevistas y observaciones. Fruto de este esfuerzo fue la descripción de factores de éxito profesional, centrada más en características y comportamientos de las personas trabajadoras que en inventarios de tareas y atributos de los puestos de trabajo.

Una de las aportaciones más significativa de este enfoque es definir la competencia profesional tanto por lo que las personas *saben* hacer y *pueden* hacer, como por lo que *quieren* hacer, además de especificar cada uno de los grandes atributos (p.e.: trabajo en equipo, liderazgo, pensamiento crítico, análisis y toma de decisiones, comunicación afectiva, etc.) en diferentes niveles asociados al ejercicio profesional.

La definición de estas cualidades suele hacerse de forma genérica, de modo que sea aplicable a diferentes contextos. En ello radica la fuerza y debilidad de este enfoque, ya que los enunciados generales tienen como contrapartida la dificultad de aplicación a situaciones concretas de trabajo por su falta de especificidad.

La competencia desde un enfoque holístico

Este enfoque combina las dos concepciones anteriores y plantea la competencia de acción profesional desde una visión más amplia y holística. Como tal (όλοζ= «completo»), asume que la realidad a analizar es por encima de todo una estructura, cuyos elementos se hayan funcionalmente conexionados entre sí, por lo que al abordar los mismos se ha de poner mayor énfasis en sus relaciones que en su orden o disposición.

Debido a ello, contempla tanto las *tareas* desempeñadas, como los *atributos* personales que permiten desarrollarlas con eficiencia y eficacia, así como los requerimientos del *contexto* socio-organizativo donde se llevan a cabo.

«La competencia, así concebida, valora la capacidad del trabajador para *poner en juego* su saber adquirido en la experiencia. De esta forma, se entiende como una *interacción dinámica entre distintos acervos* de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes movilizados según las características del contexto y desempeño en que se encuentre el individuo» (Valverde 2001: 28. *Cursivas del autor*).

Para este enfoque es más importante la función profesional a desempeñar en un contexto laboral, que el puesto de trabajo donde se realiza. De ahí que el proceso de descripción y evaluación de las competencias resulte mucho más complejo que desde los anteriores enfoques.

Se ha escrito que «es un modelo diseñado para un sistema nacional de certificación de competencias más que para el diseño de programas de formación» (Valverde 2001: 28). Es cierto que el enfoque reviste un notable grado de complejidad que sólo sistemas como el australiano, inglés y algún otro han sido capaces de asumir, pero esto no implica que organizaciones particulares no puedan abordar el desarrollo de las competencias con esta perspectiva.

Sirva como muestra el proyecto que nuestro equipo de investigación diseñó para la empresa ALECOP¹ del grupo Mondragón Corporación Cooperativa (MCC)² bajo este último enfoque y que se viene desarrollando desde noviembre del año 1999. En cierto modo, también ha servido para contrarrestar la visión de Roberts —especialista inglés en el desarrollo de competencias en entornos empresariales—; «Los académicos discuten acerca de las definiciones puras de las competencias, las calificaciones, las tareas, y prestan poca importancia al desarrollo de un marco de interpretación práctico. Las empresas necesitan tal marco porque en el mundo real de la producción es donde se mezclan y confunden los términos» (Cit. Mertens 1996: 60).

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Precisamente por la complejidad del enfoque asumido y por la teórica contraposición de necesidades académicas y empresariales, a las que alude Roberts, la primera fase de la investigación se centró en la búsqueda de acuerdos terminológicos y de un marco conceptual que condujera a una definición consensuada de la competencia de acción profesional.

Esta fase previa de negociación se llevó a cabo mediante seminarios de reflexión en los que participaron los miembros del equipo investigador y personas clave de ALECOP (algunos socios trabajadores —ST—³ y equipo directivo).

Tras contrastar diversos modelos conceptuales (Alex 1991; Kaiser 1992; Bunk 1994; etc.) se asumió una visión holística de la competencia de acción profesional en este proyecto piloto (PICAP), esquematizada en el cuadro 5.

En los primeros seminarios se llegó al acuerdo de que para un desempeño eficiente de la profesión (Cfr. Cuadro 3), es necesario *saber* los conocimientos requeridos por la misma. A su vez, un ejercicio eficaz de éstos requiere *saber hacer*. Pero, para ser funcionales en un mundo cambiante (Barreda 1995, 1996), es preciso *saber estar* y más aún *saber ser*. Por ello se asumió que, ante la igualdad de desarrollo de los dos primeros «saberes», se imponen los dos segundos, circunstancia que condujo a centrar el proyecto en las denominadas «competencias transversales».

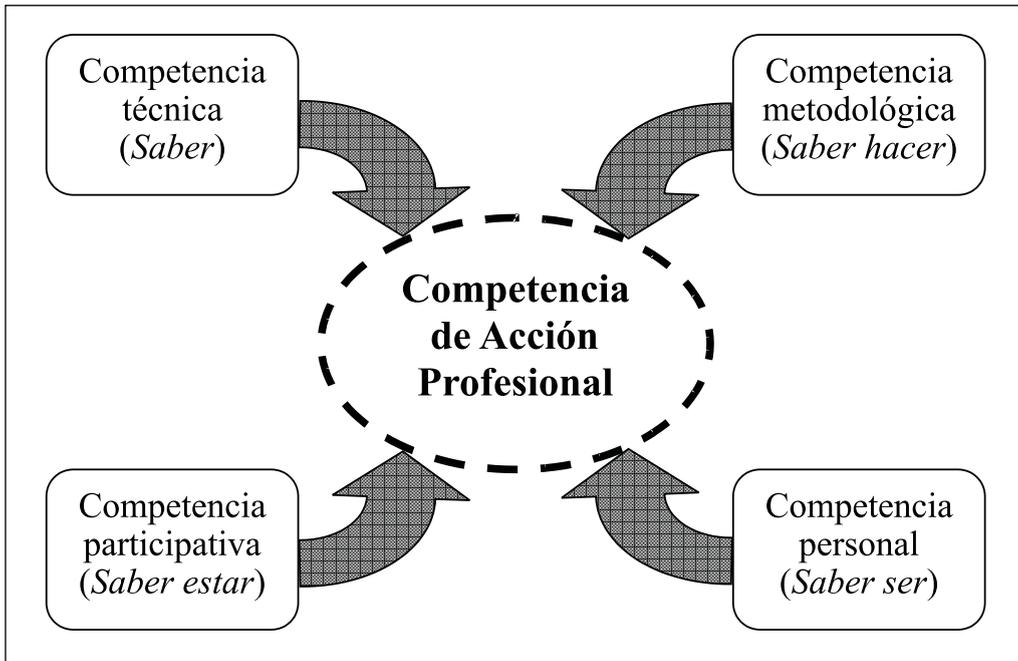
Con un juego de palabras, concebimos la competencia de acción profesional como una cuestión de «*saber*» —técnico y metodológico— y «*sabor*» —participativo y personal—. Es decir, la suma de los componentes (Echeverría 1996, 1998 b, 1999, 2001):

1 «El objetivo de esta Sociedad Cooperativa es la fabricación y venta de instalaciones eléctricas, elementos didácticos, montajes industriales... y cuantas actividades —industriales, comerciales o de servicios— afines o complementarias a las citadas decida emprender en el empeño del *adiestramiento profesional, empresarial y de cobertura de las necesidades económicas de los socios colaboradores escolares...*» (Estatutos Art. 2)

Persigue el desarrollo de prácticas laborales de los alumnos en su sentido más amplio, realizando actividades productivas que estén al alcance de los mismos tanto en dependencias de la misma empresa, como en otras del grupo cooperativo, como un *paso previo a la plena integración del alumno en la vida laboral*.

2 La entidad asume como valores estratégicos: *Cooperación, participación, compromiso social e innovación*.

3 Personal fijo —62 personas— con dedicación completa, cuyo cometido es garantizar el cumplimiento del objeto de la cooperativa y su continuidad en el tiempo.



Cuadro 5

Visión holística de las competencias asumida en el proyecto PICAP.

- *Técnico* [Saber]: Poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permiten dominar como experto los contenidos y tareas acordes a su actividad laboral.
- *Metodológico* [Saber hacer]: Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.
- *Participativo* [Saber estar]: Estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.
- *Personal* [Saber ser]: Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

El hecho de que el proyecto se dirigiese al desarrollo de competencias de los socios colaboradores escolares —SE—⁴ de ALECOP condujo a centrar la intervención en las dos últimas, al considerar que las otras se perfeccionan en sus respectivos centros formativos. Es decir, en las «competencias transversales» entendidas como:

Cúmulo de aptitudes y actitudes, requeridas en diferentes trabajos y en contextos diversos, por lo cual son ampliamente generalizables y transferibles. Se adquieren a partir de la experiencia y se muestran en el desarrollo funcional, eficiente y eficaz de la actividad de las personas.

Junto a estas definiciones, los participantes en la delimitación conceptual enfatizamos una serie de aspectos compartidos con buen número de analistas, que bien pueden ser resumidos con palabras de Le Boterf (2001: 92):

- *Saber actuar*: La competencia se expresa con una acción o un encadenamiento de acciones. Es del orden de un saber actuar y no sólo del conocimiento que se limita a un gesto profesional. Una operación, una acción, puede incluir varios saber hacer.
- *En un contexto particular*: La competencia siempre es contextualizada. Se trata de saber actuar en un campo de exigencias, restricciones y recursos (técnicos, humanos, financieros, logísticos, temporales, ...) determinados.
- *Saber actuar validado*: La competencia sólo existe si ha realizado sus pruebas delante de otros. Si una persona se autodeclara competente, debe asumir el riesgo de probarlo o demostrarlo.
- *Con vistas a una finalidad*: La competencia en acción está enfocada a un fin. La acción, en la que se ha involucrado, tiene por lo tanto un sentido para el sujeto que la pone en práctica. La competencia está guiada por una finalidad.

En síntesis, la CAP «implica, más que capacidades y conocimientos, la posibilidad de *mobilizar los saberes* que se aprenden como resultado de la experiencia laboral y de la conceptualización y re conceptualización diaria que la persona lleva a cabo en su trabajo, sumando y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes». «El trabajo competente incluye la *mobilización de atributos* del trabajador como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas

4 Alumnado de los Centros de Formación Profesional y Universitarios concertados, que realizan su actividad empresarial en régimen de media jornada compatible con el horario de los estudios cursados. Por su actividad productiva perciben una compensación económica que les permite hacer frente a gastos derivados de sus estudios (cuotas, alojamiento, viajes, etc.). Su permanencia en la cooperativa está limitada a su condición de estudiante.

En las diferentes secciones de ALECOP colaboraban 519 personas y en cooperativas del grupo Mondragón 225, realizando tareas de apoyo, proyectos fin de carrera, tareas administrativas, etc. En total 744 socios colaboradores escolares.

que surjan durante el ejercicio del trabajo» (Valverde 2001: 33 y 30. *Cursivas del autor*).

SELECCIÓN DE COMPONENTES DE LA PROFESIONALIDAD

En esta segunda fase del proceso de gestión de las competencias es aconsejable posponer la atención en los requerimientos de determinados «puestos de trabajo», «tareas» concretas a realizar y centrarla en una visión más comprensiva del empleo y la empleabilidad. Lo prioritario es identificar capacidades, habilidades, actitudes y valores puestas en juego durante la actividad laboral, para delimitar después las competencias requeridas.

El proceso puede variar en función de *ámbitos* (nacional, de empresa, familia profesional, etc.), *objetivos* perseguidos y *áreas o funciones* de ejercicio profesional (producción, comercialización, etc.). De ahí la importancia de que los sectores implicados —empresarios, sindicatos, directivos, trabajadores, etc.— acuerden previamente el alcance y finalidad del proyecto.

Ha podido quedar claro que en el caso de ALECOP nos movemos en el ámbito de una Sociedad Cooperativa con una finalidad especial de «adiestramiento profesional, empresarial y de cobertura de las necesidades económicas de los socios colaboradores escolares...» (Estatutos Art. 2). Podría denominarse «empresa formativa».

Así se comprenderán mejor los tres objetivos esenciales que persigue el proyecto PICAP:

- Desarrollar competencias de inserción socio-profesional de forma complementaria a las que se potencian en los centros formativos.
- Desarrollar la capacidad para comprender y afrontar la complejidad social, organizativa y tecnológica de manera integral.
- Avalar la profesionalidad de los socios escolares —SE— en colaboración con las instituciones públicas y/o privadas encargadas de su certificación.

Dadas las características propias del trabajo de los SE y de la actividad de ALECOP, se ha transferido el desarrollo de las competencias metodológicas pero sobre todo técnicas a los centros formativos de donde procede este grupo juvenil. De manera conjunta con ellos y en especial con la Universidad de Mondragón, el proyecto tiene como meta *diagnosticar, desarrollar, evaluar y certificar* determinadas competencias transversales requeridas por el mercado de trabajo.

Como ya se ha adelantado, es esencial la implicación de cuantos sectores se ven involucrados en el proyecto, para consensuar previamente enfoque, objetivos y metodología a aplicar. Es la mejor forma de que los resultados obtenidos sean asumidos por todos ellos y a tal fin es conveniente mantener un sistema de información periódico sobre su desarrollo.

En ALECOP hemos utilizado un boletín de información periódica en euskera y castellano, el primero de los cuales (Febrero de 2000) recoge los acuerdos conceptuales y las fases del proyecto.

Hoja Formativa/Informativa n.º1. Febrero-2000.

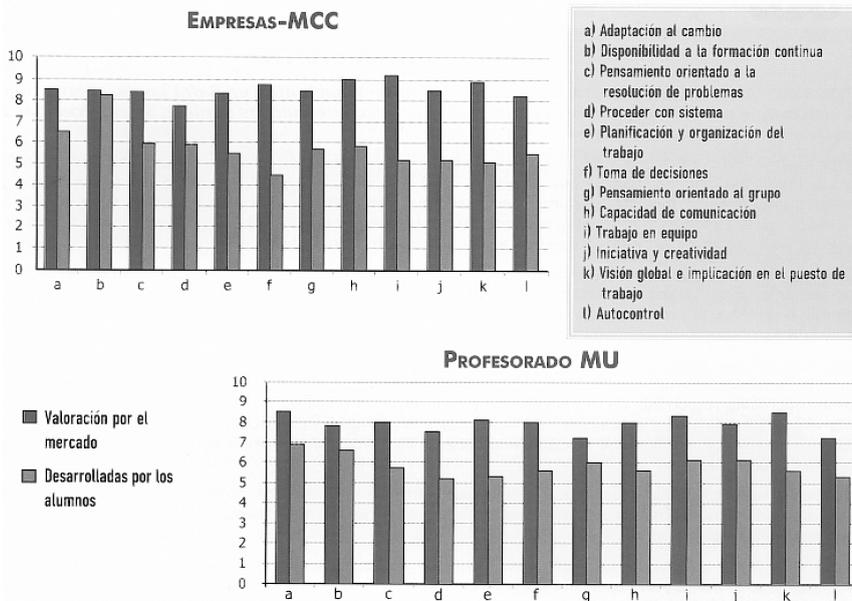
Proyecto Piloto de Competencias de Acción Profesional en Alecop



En el segundo boletín (Junio de 2000), se ofrece el contraste de opiniones recabadas tanto a los SE y ST de la Sociedad, como a responsables de gestión de personal del grupo MCC y al profesorado de la Universidad de Mondragón (MU).

Para obtener información sobre las competencias transversales que se podrían desarrollar en los diferentes puestos de ALECOP, se realizaron entrevistas dirigidas, abiertas e informales a 42 socios escolares y 9 a socios trabajadores.

Para identificar la demanda de competencias transversales por parte del mercado laboral y el dominio de las mismas por parte de la juventud, se pasó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas a jefes de personal y responsables de recursos humanos de 16 Cooperativas de MCC. Del mismo modo se procedió con 23 profesores universitarios de tres facultades de la Universidad de Mondragón —MU—.



Cuadro 6

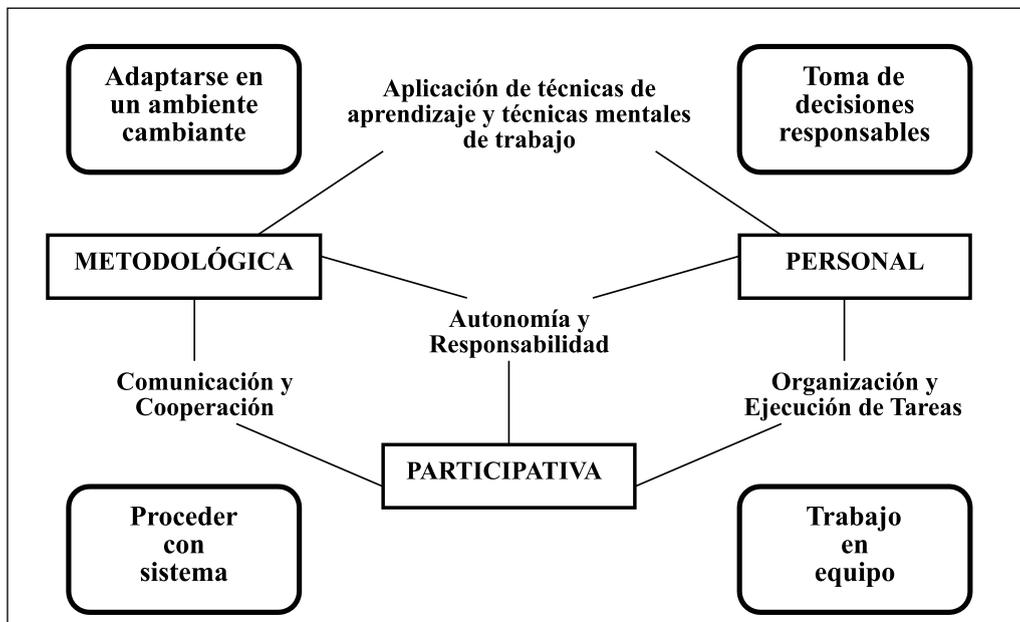
Contraste entre competencias transversales «demandadas» por el mercado laboral y «demostradas» en la práctica por el alumnado, a juicio de empleadores y profesorado universitario.

Tras triangular estas valoraciones, cabe destacar en primer lugar algunas discrepancias entre las personas representativas de las empresas de MCC y de MU. Merece la pena contrastarlas a quienes nos corresponde formar a los profesionales del futuro.

En segundo lugar es reseñable la importancia concedida a determinadas competencias, que han servido para articular el proyecto PICAP:

- Información y comunicación.
- Visión global de la empresa.
- Implicación en el puesto de trabajo.
- Planificación y organización del trabajo.
- Pensamiento orientado a la resolución de problemas.
- Trabajo en equipo.
- Toma de decisiones.
- Iniciativa y creatividad (transferible a todas ellas).

Desde nuestra óptica, éstas competencias se interrelacionan entre sí, como se muestra de forma general el cuadro 7, pormenorizado en múltiples mapas de conexión realizados por el equipo investigador.



Cuadro 7

Muestra de conexiones entre las principales competencias transversales contempladas en el proyecto PICAP.

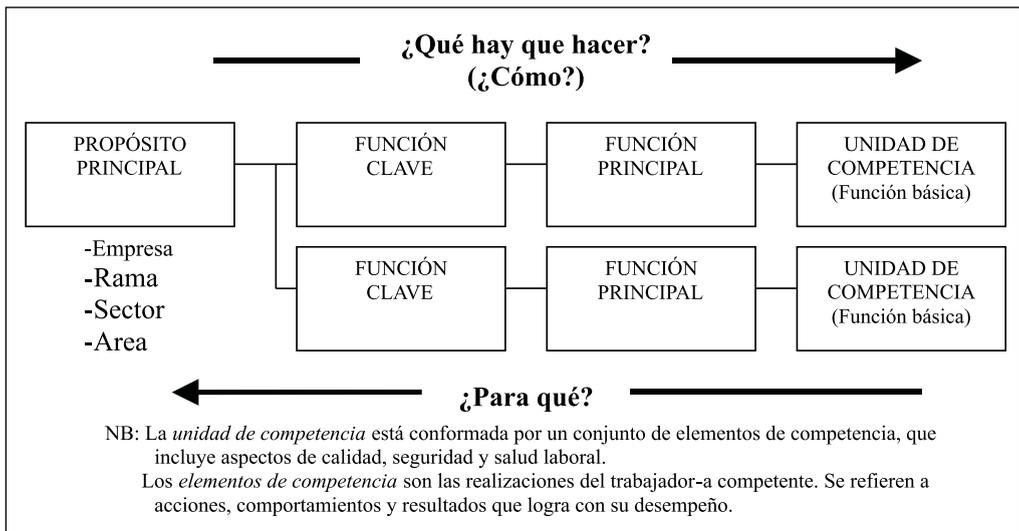
La configuración de esta «cartografía» difícilmente se puede lograr sin la colaboración de personas con dominio de conocimientos teóricos y metodológicos, para concatenar una visión global del diagnóstico, desarrollo, evaluación y certificación de la CAP. La experiencia nos ha demostrado que una de las mejores formas para lograr esta meta son los *talleres de expertos*, para delimitar un «corpus» conceptual común. La labor requiere tiempo, pero posibilita una fructífera selección de los componentes de la profesionalidad a potenciar.

IDENTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Al mismo tiempo que se seleccionan los componentes de la profesionalidad, es conveniente proceder a un *análisis funcional del trabajo*. Es una de las mejores técnicas para identificar las competencias requeridas por una función productiva, al contemplar la actividad laboral de cada persona en relación sistémica con el logro del propósito de la organización, rama, sector o área donde se aplica.

En el proyecto PICAP, el propósito principal queda definido en el artículo 2º de los estatutos de ALECOP, a partir del cual se han determinado las funciones a cumplir, tal como se esquematiza en el cuadro 8. La lógica del mismo es *causa > efecto o problema > solución*, de manera que se responda a la forma de solventar la función anterior.

La lectura de izquierda a derecha permite responder a *qué es necesario hacer, cómo realizarlo*. La siguiente lectura de derecha a izquierda plantea la cuestión *para qué hacer esta actividad*.



Cuadro 8
Esquema general de un mapa funcional (Vargas 1999).

En nuestro caso, la descripción genérica de los puestos de trabajo, que refleja sus contenidos y alcance, le denominamos *finalidad* en vez de «función clave». Asimismo, la determinación del conjunto de acciones desarrolladas en los puestos de trabajo se identifica como *funciones*, en lugar de «función principal».

Además, se han realizado mapas de las relaciones que los puestos mantienen entre sí, junto a un perfil profesional que establece los niveles requeridos para los puestos de trabajo en relación a cada una de las competencias profesionales seleccionadas (Cfr. Cuadro 9).

En nuestro proceder se ha intentado primar más los **resultados** alcanzados por el personal laboral en todas las etapas del análisis funcional, que las **especificaciones pormenorizadas** de tareas y procedimientos a realizar. Hemos obviado la clásica descripción de tareas, porque nos interesa más que el personal busque y pruebe diferentes formas de hacer, para llegar a los resultados esperados. El desarrollar funciones, más que detallar tareas, facilita la transferencia de las competencias a otros contextos laborales, al mismo tiempo que evita reducir éstas a un puesto de trabajo y en algunos casos a una actividad específica.

Ejemplo: Descripción puesto de trabajo: MONTADOR

Finalidad

Realizar el montaje de módulos, circuitos, placas, paneles, maquetas y otros elementos didácticos, de acuerdo a las especificaciones técnicas incluidas en las hojas de ruta y planos correspondientes, siguiendo los procesos y normas de calidad establecidos, participando en la planificación y seguimiento de los trabajos, fomentando un clima de relación y comunicación en el contexto del desarrollo de las distintas tareas.

Funciones

- ✓ Participar en la planificación de las tareas a realizar, estableciendo plazos, procesos y materiales.
- ✓ Realizar el montaje de los elementos didácticos de acuerdo a la planificación establecida y a las hojas de ruta y planos correspondientes.
- ✓ Comprobar los montajes realizados de acuerdo a su funcionamiento y normas de calidad establecidas al efecto.
- ✓ Reparar los montajes que han sido rechazados en el Área de Ajuste y Verificación o en Control Final, analizando y comprendiendo el motivo de rechazo.
- ✓ Relacionarse con las personas que tienen incidencia directa sobre su puesto de trabajo, con el fin de dar mayor sentido a su trabajo, realizar este de forma eficiente y dar respuesta a las necesidades y/o problemas que se susciten.
- ✓ Comunicarse con las personas que tienen incidencia directa sobre su puesto de trabajo con el fin de transmitir y recabar informaciones relevantes y pertinentes para el buen desarrollo de las tareas.
- ✓ Conocer y aplicar normas de calidad que permitan desarrollar las tareas dentro de las exigencias requeridas.
- ✓ Colaborar en mantener el orden y limpieza en la zona de trabajo.

Mapa de Relaciones

```

graph TD
    Montador --- Serígrafo
    Montador --- Responsable[Responsable directo]
    Montador --- Ajuste[Ajuste y verificación]
    Montador --- Control[Control final]
    Montador --- Premontaje
    
```

Perfil de Competencias

	Nivel de competencia adquirido			
	1	2	3	4
Implicación en el trabajo				
Trabajo en equipo				
Información y Comunicación				
Pensamiento orientado a la resolución de problemas				
Visión global del trabajo				
Planificación y organización del trabajo				
Toma de decisiones				

Cuadro 9
 Ficha modelo del análisis de puestos de trabajo en ALECOPI.

Desde la perspectiva de la gestión de la CAP, tanto o más importante que determinar operaciones, es potenciar que cada persona cuente con la posibilidad de resolver los problemas a «su forma y manera», de acuerdo al propósito de la organización, finalidades y funciones del puesto de trabajo que desempeña. En pocas palabras, demostrar su «saber» y «sabor» profesional como un *todo* movilizado en la acción.

Es de resaltar que la participación de las personas trabajadoras junto a las supervisoras en la estructuración de las competencias requeridas por las funciones analizadas, dota a esta técnica de un importante carácter reflexivo que resulta al mismo tiempo formativo. Durante su puesta en práctica, todas las personas implicadas tienden a adquirir un notable conocimiento de los procesos productivos, sus dificultades y posibles formas de resolución de los problemas. Al menos, así lo hemos podido comprobar en el proyecto PICAP.

ELABORACIÓN DE LA NORMA / PERFIL DE LA COMPETENCIA DE ACCIÓN

Realizada la identificación de competencias con la técnica explicitada, procede elaborar normas o estándares que permitan entre otras cosas evaluar si las personas aplican su «saber» y «sabor» en sus respectivos puestos de trabajo.

«La elaboración de la norma de competencia requiere definir los conocimientos, habilidades, contexto y evidencias de desempeño que deberá demostrar el trabajador, de acuerdo a los resultados que se esperan y que incluyen aspectos de calidad, seguridad y eficiencia» (Valverde 2001: 57).

El proceso de normalización puede ser de carácter nacional, regional, sectorial, por área ocupacional, por empresa, etc. Los de ámbito nacional y/o regional son aconsejables para facilitar la movilidad en el mercado de trabajo, siempre que se refieran a competencias transferibles entre sectores y empresas. En los de carácter sectorial, ha de tenerse en cuenta la configuración y tamaño de las diferentes empresas del sector.

En todos los ámbitos, pero especialmente cuando la normalización se realiza para un determinado colectivo, es preciso asentarla en evidencias objetivas, confiables y transparentes sobre la competencia de las personas. Sobre todo, cuando la norma de competencia es un referente para establecer procesos de selección del personal, remuneraciones, desarrollo de carrera, etc. Es decir, en un verdadero contexto de gestión de competencias.

Una descripción exhaustiva del proceso de normalización incluye los componentes reseñados en el cuadro 10. Por razones operativas y más cuando se abordan competencias transversales a desarrollar en el entorno de una empresa, puede obviarse la pormenorización de algunos de estos componentes.

Así lo hemos hecho en ALECOP, donde se ha seguido un sistema de normalización de las competencias seleccionadas, que permitiera su posterior diagnóstico, desarrollo, evaluación y el previsto logro de la certificación. Nuestros pliegos de condiciones contemplan de menor a mayor grado de concreción:

- *Definición de la competencia:* Especifica el estilo de actuación general a demostrar por las personas que la dominen.

- *Elementos de la competencia*: Enumeran las acciones o comportamientos esperados en los cuatro niveles de requerimientos contemplados [1 = simples / 4 = complejos]. Su graduación no es interpretable en términos de «bueno» o «malo», sino en relación dinámica con el puesto de trabajo ocupado. Los niveles asumidos se consideran condicionados tanto por el potencial de las personas (conocimientos, experiencias, actitudes,...), como por los puestos de trabajo ocupados («limitante» o «potenciador» de un determinado nivel de competencia).
- *Criterios de realización*: Describen para cada uno de los elementos de competencia indicadores de los resultados o consecuencias derivadas de las acciones puestas en práctica por una persona, que posibilitan situarla en uno de los cuatro niveles.
- *Evidencias de desempeño*: Concretan situaciones o circunstancias laborales en las que se demuestra el fruto de la actividad profesional. Son resultados tangibles, mensurables en el desempeño directo o en las evidencias del producto, tal como se reseña en el cuadro 10.

La elaboración de estas normas es un proceso largo y complejo que requiere de grupos de trabajo preparados para determinar los desempeños clave que se espera de una persona en una situación normal, el tipo de decisiones que debe tomar para lograr los desempeños, la forma de enfrentarse a los imprevistos, errores a evitar, actitudes requeridas, implicación en el trabajo, etc.

Esta fase de nuestra investigación ha sido una de las más arduas, al requerir la colaboración de bastantes expertos capaces de refinar la descripción de funciones conducentes a la normalización de siete competencias transversales en cuatro niveles, con requerimientos de desempeño diferentes. En total, se han elaborado veintiocho pliegos de normas.

Para cada una de las competencias transversales seleccionadas se han delimitado un promedio de 5 *criterios* de realización en los niveles 1º y 2º, aumentados a 6 en los niveles 3º y 4º. A partir de los mismos se han especificado una media de 10 *evidencias* de desempeño para el nivel 1º, 11 para el 2º y 12 para el 3º y 4º.

ADiestRAMIENTO DE MONITORES Y TUTORES

Una vez establecido el mapa conceptual de las competencias, es preciso delimitar las funciones de los principales agentes impulsores de su desarrollo, para poder formarles en su ejercicio. Eso sí, sin olvidar el rol que juegan las personas implicadas de forma indirecta en un proyecto de empresa.

Tal es el caso de nuestra experiencia, que trata de desarrollar las competencias de los socios escolares —SE— en sus respectivos puestos de trabajo con un apoyo substancial de los monitores y del tutor de la empresa.

A los *monitores* —socios trabajadores— se les ha encomendado las siguientes tareas:

TÍTULO DE LA UNIDAD	
La función productiva definida a ese nivel en el mapa funcional. Una descripción general del conjunto de elementos. El nombre debe establecerse en términos de resultados, ser preciso y conciso. ³	
TÍTULO DEL ELEMENTO	
Lo que un trabajador es capaz de lograr, es decir, lo establecido en la última fase del análisis funcional. Se trata de las acciones o comportamientos expresados como resultados esperados y nunca como procedimientos específicos o métodos. El lenguaje que se utilice debe ser reconocible en el mundo laboral. La forma en que se exprese debe, en la medida de lo posible, además de ser concreta para facilitar la evaluación, tener la generalidad suficiente para que posibilite que la competencia se aplique en otros contextos laborales o áreas ocupacionales ⁴ . Las actividades, así formuladas, no limitan la competencia ⁵ . Es recomendable que se establezcan entre 4 y 8 actividades por unidad de competencia.	
CRITERIOS DE DESEMPEÑO	EVIDENCIAS REQUERIDAS PARA EVALUACIÓN
	EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO
Es un resultado y un enunciado evaluativo que demuestra el desempeño del trabajador y por tanto su competencia. Como se dirigen a los aspectos más importantes de la competencia, expresan las características de los resultados esperados. Son la base para diseñar la evaluación.	DESEMPEÑO DIRECTO
	EVIDENCIAS DE PRODUCTO
CAMPOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO DIRECTO
	EVIDENCIAS DE PRODUCTO
Incluye las diferentes circunstancias, en el lugar de trabajo, materiales y ambiente organizacional en las que se desarrolla la competencia. Los campos de aplicación deben ser los necesarios y los suficientes para evaluar la competencia.	EVIDENCIAS DE CONOCIMIENTO Y COMPRESIÓN
	Especifica el conocimiento que permite a los trabajadores y trabajadoras lograr un desempeño competente. Incluye conocimientos sobre principios, métodos o teorías aplicadas para lograr la realización especificada en el elemento.
Guía de Evaluación	
Establece los métodos de evaluación de las evidencias de conocimiento y desempeño.	

Cuadro 10

Muestra de un prototipo de norma de competencia (Vargas 1999).

- Realizar las acciones previstas en el programa de acogida de los SE.
- Facilitar a los nuevos SE su adaptación a la Cooperativa, al entorno laboral y al propio puesto de trabajo.
- Generar y propiciar ambientes de aprendizaje en los puestos de trabajo bajo su responsabilidad.
- Dinamizar el desarrollo de las competencias transversales de los SE, hasta lograr los niveles requeridos por sus propios puestos de trabajo.
- Intervenir en el proceso de diagnóstico, desarrollo y evaluación de las competencias transversales de los SE que monitoriza.
- Colaborar con los demás agentes implicados en el proyecto mediante vías de comunicación que optimicen su desarrollo.

A su vez, el *tutor* del proyecto es el responsable de:

- Gestionar las acciones relacionadas con la integración y acogida de los nuevos SE en el proyecto.
- Dar respuesta a cuestiones derivadas de la implantación del proyecto.
- Captar, procesar y difundir las informaciones necesarias para un correcto desarrollo del proyecto.
- Apoyar y orientar a los monitores en todo el proceso de diagnóstico, desarrollo y evaluación de las competencias.
- Intervenir en todas las fases de evaluación contempladas en el proyecto.
- Encargarse de los trámites relacionados con la certificación de las competencias.
- Establecer vías de difusión del desarrollo del proyecto, tanto en el interior como en el exterior de la empresa.

Para que estos agentes puedan desarrollar su función con eficiencia y eficacia, es aconsejable un período de formación previo a la implantación del proyecto. La experiencia nos ha demostrado que debe realizarse poco antes de su inicio, para mantener vivo el espíritu del mismo y convencer a quienes puedan recelar sobre la viabilidad del proyecto.

No es tarea fácil en una empresa, donde prima la producción con sus puntas y declives. Es preciso prever estos últimos y aprovecharlos para formar a las personas implicadas directamente en el proyecto.

Conviene concentrar el período de formación en una semana —dos o tres horas diarias— en turnos rotatorios de quienes son responsables de los diferentes sectores productivos, para facilitar el normal funcionamiento de la empresa. Así lo hemos hecho en ALECOP y es significativa la alta valoración de esta medida por parte de los asistentes al curso de formación.

El plan formativo debe iniciarse con una visión global de las razones del proyecto y en consecuencia de su estructura. Puede concentrarse en la primera sesión, siempre que se haya preparado buenos soportes visuales sobre el contenido y fases del proyecto.

Así lo hicimos nosotros y durante cinco días se analizó y se consiguió el consenso necesario en torno a:

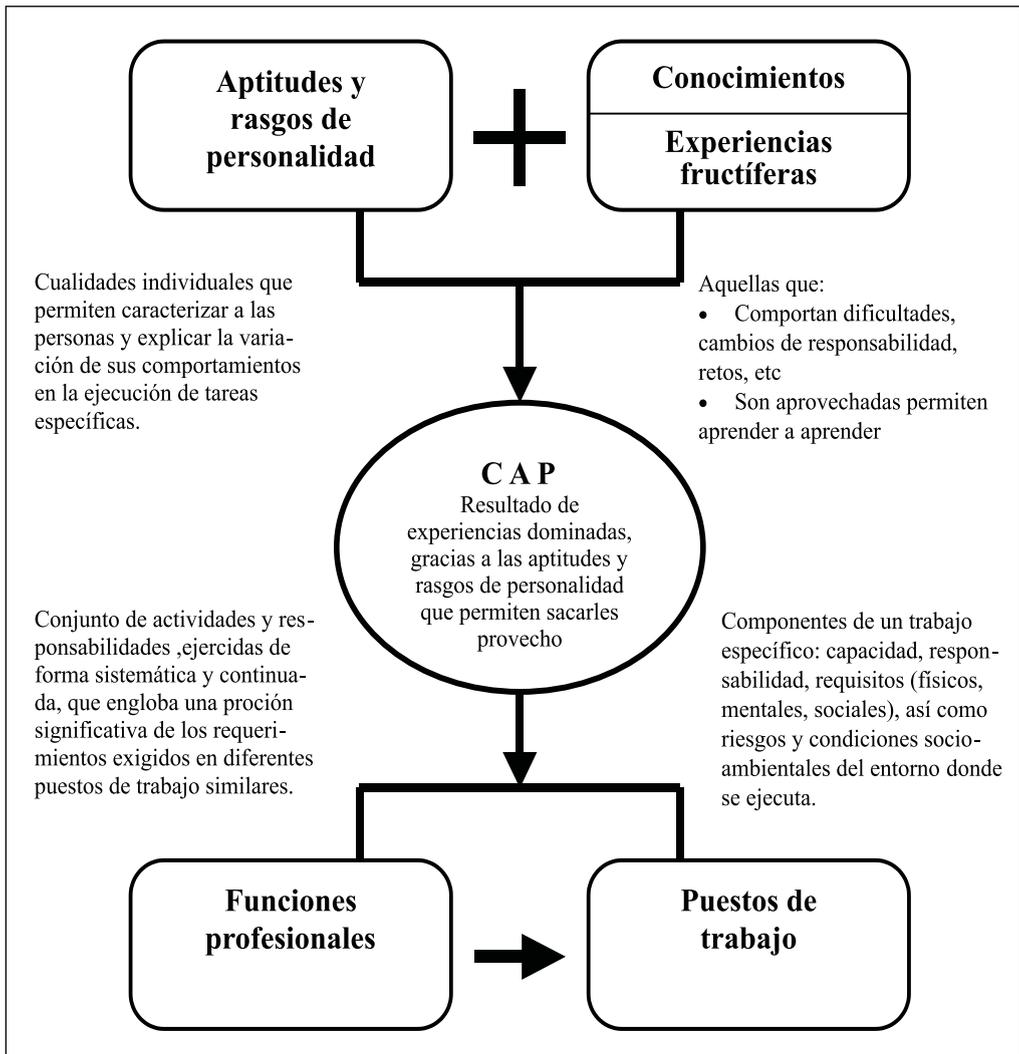
- Programa de acogida de los socios escolares —SE—.
- Gestión de la información mediante soportes informáticos, creados «ad hoc» para el seguimiento del proyecto.
- Diagnóstico inicial del dominio competencias transversales, por parte de los SE y ST.
- Plan de actividades de desarrollo y evaluación del proceso.
- Evaluación de las competencias transversales adquiridas por los SE.

DIAGNOSTICO INICIAL

Asumir que la competencia de acción profesional (CAP) es la plasmación de experiencias dominadas, gracias a conocimientos, aptitudes y actitudes personales a las

que se extrae utilidad, exige un planteamiento global de las situaciones de partida. Por ello, se considera aconsejable contemplar en el diagnóstico de la CAP los elementos plasmados en el cuadro 11.

En algunas circunstancias, como la nuestra, determinadas técnicas de diagnóstico se pueden obviar, como por ejemplo las de *signos* (Levy-Leboyer: 78-80) tendentes a evaluar las aptitudes y rasgos de personalidad que caracterizan a las personas. Es más aconsejable centrar la atención en las de *muestras* o *referencias* (Levy-Leboyer: 80-86).



Cuadro 11

Elementos a considerar en el diagnóstico de la competencia de acción profesional (CAP).

Las muestras, denominadas a veces «tests de situaciones simplificadas», tienen lugar en un período de tiempo reducido y son semejantes a las actividades profesionales básicas. Por ello, son pruebas simples o complejas que tratan de evaluar objetivamente las competencias puestas en práctica en las funciones de los puestos de trabajo.

Las referencias son testimonios que utilizan la observación de comportamientos anteriores en situaciones profesionales parecidas con una clara implicación de las competencias requeridas, cuando es posible. El uso de éstas supone aceptar el principio de coherencia en los comportamientos y que informaciones sobre el pasado de los mismos posibilitan prever comportamientos futuros.

En el proyecto PICAP se pretende emplear tanto técnicas diagnósticas de muestras como de referencias, con algunas variantes (Cfr. Cuadro 12). Por ahora, se han utilizado predominantemente *cuestionarios de dominio* de las competencias.

Los cuestionarios de *autoevaluación*, cumplimentados por los SE, persiguen detectar en primer lugar si poseen el grado de competencias requeridas para el puesto de trabajo asignado e identificar sus necesidades de desarrollo. Además, tratan de diagnosticar el nivel efectivo de las personas, independientemente del puesto ocupado. La meta final es lograr a largo plazo una mejor gestión del conocimiento dentro la cooperativa.

A partir de las evidencias de desempeño previamente identificadas, se han diseñado 28 cuestionarios de 12, 15, 17 ó 20 ítems en función de las acciones o comportamientos esperados en los cuatro niveles de requerimientos considerados. No obstante, se contempla la posibilidad de conjuntarlos en un cuestionario para cada una de las siete competencias transversales a desarrollar.

Una vez elaborados los cuestionarios, se han validado por ahora los correspondientes a las competencias de «Trabajo en equipo» e «Implicación en el trabajo», mediante sistema de jueces externos a la experiencia —10— y análisis discriminante de ítems con

Autoevaluación	Heteroevaluación	Demostraciones
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuestionarios de opinión ✓ Diario ✓ Entrevistas semiestructuradas ✓ Simulaciones ✓ Portafolio 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación 360º: <ul style="list-style-type: none"> — Anecdótico — Diario — Registro — Cuaderno seguimiento — Cuestionario ✓ Auditores: internos / externos <ul style="list-style-type: none"> — Observación — Entrevista — Cuestionario 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Productos/realizaciones ✓ Simulaciones

Cuadro 12

Instrumentos de diagnóstico contemplados en el proyecto PICAP.

los resultados obtenidos en una prueba piloto en la que han participado 42 SE y sus correspondientes monitores.

Entre los cambios derivados de esta validación cabe destacar la variación en la alternativa de respuesta a los items. En principio se contemplaba la doble posibilidad de «Acuerdo» o «Desacuerdo». A instancias principalmente de los monitores, tanto los cuestionarios de auto como de hetero evaluación ofrecen finalmente cuatro alternativas de respuesta graduadas: «Totalmente en desacuerdo», «En desacuerdo», «De acuerdo», «Totalmente de acuerdo».

Ambos cuestionarios se han configurado con items idénticos, que en la *heteroevaluación* son cumplimentados por los monitores para cada uno de los SE bajo su responsabilidad. De esta forma se pretende contrastar estados de opinión sobre el dominio inicial de las competencias, detectar necesidades de formación tanto de la persona evaluada como de su responsable directo e identificar posibles pautas de intervención para éste y el tutor de empresa.

Este último agente del proyecto juega un rol esencial a la hora de dirimir posibles discrepancias entre auto y hetero evaluación, aunque los resultados de la prueba piloto demuestran que éstas no suelen ser significativas, probablemente porque todas las personas implicadas en el proyecto comparten el interés por él mismo.

Al mismo tiempo, contradicen la idea de que los dominios de competencia manifestados en el autodiagnóstico tiendan a ser superiores a los del heterodiagnóstico. Los pocos casos detectados se concentran en ciertos grupos de personas que ocupan puestos de trabajo con niveles más altos de cualificación. ¿Se debe a la presión de tener que demostrar su competencia ante los «jefes» respectivos? Al parecer, este es un fenómeno bastante común en este tipo de experiencias.

Para mantener y acrecentar un interés común en el proyecto se ha generado una herramienta informática de gestión que permite a cada una de las personas implicadas estar puntualmente informado sobre la evolución del mismo (<http://picap.alecop.es>), acceder a su propio espacio de trabajo y realizar cuantas acciones se requieran en las fases de diagnóstico, desarrollo y evaluación de las competencias transversales. Además, de esta forma se recopila cuanta información se precisa para la validación del proyecto.

La información se genera, distribuye y almacena a partir de dos grandes menús. El de «proceso» describe brevemente las fases claves del proyecto y el de «seguimiento» contiene un tercer menú que permite la gestión del proceso de desarrollo de las competencias. Dispone de *datos generales* referidos a las personas y puestos de trabajo. Presenta los *instrumentos de diagnóstico* inicial procesual y final a cumplimentar, así como los resultados contrastados de la auto y hetero evaluación. Aporta posibles *acciones complementarias* para el desarrollo de las competencias requeridas y un *cuaderno de notas* que facilita el seguimiento de actividades.

FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Las grandes transformaciones de nuestros días ponen en tela de juicio la clásica formación centrada en la transmisión de conocimientos y en el adiestramiento de habili-

dades específicas. Esta tendencia acapara frecuentes críticas, fundamentalmente por su alejamiento de las necesidades cambiantes y reales del trabajo.

Algunos expertos aducen que «la introducción del enfoque de competencia laboral ha significado para la formación una vía para la actualización y el acercamiento a las necesidades del ambiente empresarial...

La formación basada en competencias permite que haya una relación directa entre las competencias requeridas y los contenidos de los programas de formación. De esta manera, quienes ejecuten la formación tendrán un referente para adecuar sus programas y quienes demanden sus servicios tendrán la seguridad que se adaptan a las necesidades» (Valverde 2001: 69 y 71).

Si esto es así, queda patente la dificultad de desarrollar la formación basada en competencias sin una estrecha relación dialéctica con el entorno productivo de bienes o servicios. El aprendizaje de nuevas formas de pensar, hacer, estar y ser se desarrolla mejor allí donde están las organizaciones laborales que las demandan.

El aprender haciendo y en condiciones reales de trabajo reactiva las tesis mantenidas por las corrientes pedagógicas más progresivas de inicios del siglo pasado que comparten principios tales como:

- Educar es propiciar aprendizajes que posibiliten sacar a flote las potencialidades humanas en todas sus dimensiones (intelectuales, manuales, afectivas y personales).
- Valorar especialmente los conocimientos científicos, tecnológicos y técnicos reflejados operativamente.
- Considerar que la mejor forma de aprehender estos conocimientos es mediante su descubrimiento y redescubrimiento en la práctica.
- Asumir que la CAP, más que una suma de conocimientos, habilidades y actitudes aisladas, es resultado integrado de forma coherente, aplicado a situaciones concretas.
- Tener en cuenta que la capacidad de aprender es un factor cada vez más importante en las organizaciones.

La formación basada en competencias no es tanto una cuestión de «capacitación profesional», cuanto de «formación profesional», si se asumen las definiciones de la Organización Internacional del Trabajo⁵.

Es más que una formación obtenida por medio de un programa que trata de desarrollar capacidades específicas para desempeñar una determinada función. Se basa en

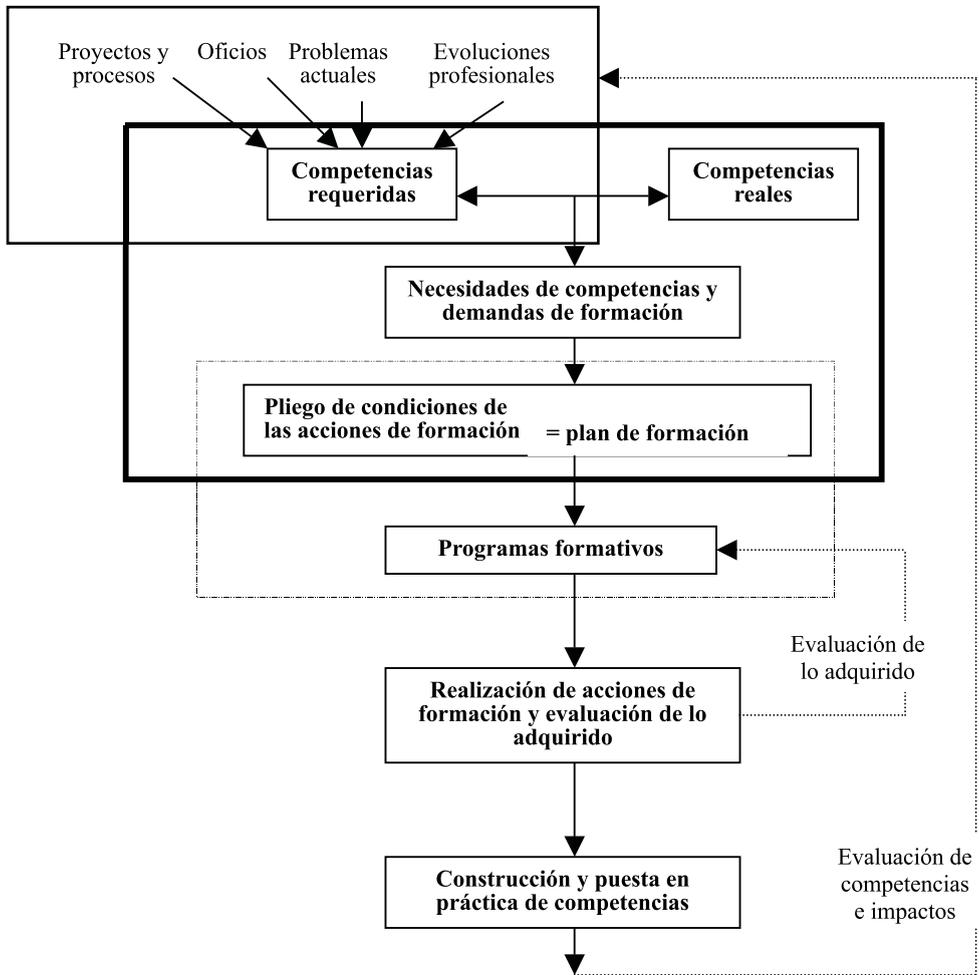
5 La *capacitación profesional* pretende «dar un suplemento de conocimientos teóricos y prácticos, a fin de aumentar la versatilidad y la movilidad ocupacionales de un trabajador o mejorar su desempeño en el puesto de trabajo, u obteniendo la competencia adicional requerida para ejercer otra ocupación afín o reconocidamente complementaria de la que posee» (OIT 1993).

La *formación profesional* desarrolla «actividades que tienden a proporcionar la capacidad práctica, el saber y las actitudes necesarias para el trabajo en una ocupación o grupo de ocupaciones en cualquier rama de la actividad económica» (OIT 1998).

el aprender a aprender y está orientada al desarrollo de los «saberes» de las personas y a su capacidad de movilizarlos en situaciones reales de trabajo.

De entrada asume que «las necesidades de competencias no existen por sí solas. Son el resultado de una diferencia entre las competencias requeridas y las competencias reales. Por tanto, es necesario disponer de una referencia de las competencias requeridas para identificar la necesidad de las mismas» (Le Boterf 2001: 265). Es una formación con un enfoque en la demanda, ya que se fundamenta en perfiles de competencias establecidos y validados con la participación de las personas implicadas.

Sobre esta base se elabora los planes de formación, que suelen articularse como se plasma en el cuadro 13.



Cuadro 13
Fases del plan de formación (Le Boterf 2001: 271).

Como ya se adelantó, las metodologías de formación más utilizadas —DACUM, AMOD y SCID— (Mertens 1997) son las generadas en torno al enfoque de la competencia a través de las tareas desempeñadas. Es explicable al comprobar su naturaleza intrínseca. Están pensadas para orientar la elaboración rápida de curriculums formativos, son útiles para ser aplicados en centros de formación y además se complementan entre ellas.

> DACUM es una metodología altamente participativa basada en el principio de que las personas trabajadoras, conocedoras de las funciones (Cfr. Cuadro 8), son quienes mejor pueden detectar las necesidades de las empresas, así como describir y definir su actividad, dificultades de desempeño, problemas de capacitación o gestión, etc.

A partir de este diagnóstico inicial, se identifican las funciones en términos de «verbo-objeto-condición», a través de talleres de discusión. A continuación se describen las tareas asociadas a las funciones en términos más operativos y se elabora un listado de conocimientos, habilidades, herramientas y actitudes requeridas para su ejecución adecuada.

El resultado final es un mapa de funciones y tareas a validar por un grupo de personas con diferentes niveles de responsabilidad que verifican la importancia de las tareas, a fin de orientar el programa de formación.

> AMOD relaciona los componentes del programa, integrados en el mapa anterior, con la secuencia de la formación y la evaluación del proceso de aprendizaje. Dado que es una metodología basada en el autoaprendizaje, la autoevaluación es constante a lo largo del proceso formativo mediante una escala de calificación que puede variar entre 3 y 6 niveles.

Las personas pueden recalificarse siempre que consideren haber adquirido el dominio de determinadas «subcompetencias», respondiendo a la pregunta «¿cómo me calificaría el monitor? Posteriormente, contrasta con él la valoración y se reinicia el proceso de aprendizaje de aquellas que es preciso fortalecer.

Una vez adquiridas todas las «subcompetencias», las personas pueden presentarse al consejo evaluador —supervisores, trabajadores con el apoyo de expertos ajenos al proceso—, encargado de certificar el dominio competencial para la función.

> SCID es una metodología de desarrollo sistemático del currículo instructivo, como sus mismas siglas indican. Realizado a partir del mapa DACUM, permite además construir elementos de competencia acordes al análisis funcional, identificar criterios y evidencias, conocimientos y actitudes requeridas y al mismo tiempo generar información para la configuración de guías didácticas.

Orientadas éstas a una formación individualizada, desarrollan aspectos esenciales de desempeños exitosos, decisiones a tomar por el alumnado, autoevaluaciones del aprendizaje y pautas para las pruebas de desempeño a realizar por el monitor.

Estas tres metodologías son rápidas de ejecución y al mismo tiempo baratas de costos. Al construirse por consenso, posibilitan la implicación de todo el personal de la empresa, favorecen la interacción social y promueven el desarrollo personal.

Sin embargo, como ya adelantamos, tienen la desventaja de enfatizar las tareas y no los resultados, obviar frecuentemente las contingencias en su análisis y olvidar a veces el propósito principal de la empresa, rama, sector o área.

Por estos motivos, en el proyecto PICAP, la formación dentro de ALECOP parte de una noción de competencia que se desmarca un tanto de la asumida por estas metodologías y se acerca más a la del análisis funcional, que permite delimitar las actividades profesionales con valor y significado en el empleo a desarrollar durante el proceso formativo.

Hemos partido de las unidades de competencia, delimitadas en el análisis funcional, que junto con los elementos de competencia especifican las acciones, comportamientos y resultados a demostrar por parte del socio escolar —SE—.

Asumir esta metodología, supone esencialmente considerar que (Valverde 2001: 75):

- Cada unidad de competencia requiere una agrupación de conocimientos y saberes afines.
- Las unidades de competencia deben ser reconocibles en el mundo laboral, ya sea como una subfunción formativa, un puesto de trabajo o un conjunto de tareas.
- Deben estar relacionadas con un área ocupacional⁶, tener vigencia actual y proyección de futuro.
- En la medida de lo posible, es conveniente definirla de forma que sea *transferible* a otros campos o áreas ocupacionales.
- Como consecuencia de lo anterior, aquellas actividades profesionales comunes a varias figuras deben *agruparse en la misma unidad de competencia*, de manera que sea *transversal* a varias de ellas o a toda un área.

Junto a esta metodología de formación en el puesto de trabajo, que se está aplicando entre los SE de ALECOP, se ha creado otra a desarrollar tanto dentro como fuera de la cooperativa. Es de carácter virtual y parte de que:

- *Informar no es formar*. La formación no es una simple transmisión de conocimientos. Es un proceso complejo en el que intervienen factores cognitivos y psicológicos. Estos no se desarrollan por el mero hecho de utilizar medios técnicos de transmisión de imagen y sonido digital. Las personas aprendemos cuando transformamos los conocimientos previos a partir de los proporcionados por otros nuevos.
- *La enseñanza a distancia no siempre es virtual*. La enseñanza virtual es un medio que capacita para el desarrollo profesional, cuando se promueve el aprendizaje a través de escenarios, simulaciones y casos.
- *La enseñanza a distancia no siempre es enseñanza personalizada*. La enseñanza personalizada propone diversos itinerarios a elegir por el alumnado, para que cada uno pueda desarrollar sus competencias profesionales según su estilo de aprendizaje.
- *Autoformación no significa ser autodidacta*. El proceso de autoformación requiere al menos: a) Diversidad de itinerarios de acceso a la información, para que las personas puedan elegir los que mejor se adapten a su estilo de aprendizaje —enseñanza personalizada—; b) Un sistema tutorial que le proporciona guía y

⁶ Conjunto de funciones productivas cuyos propósitos son similares o están relacionados entre sí para producir bienes y servicios.

acompañamiento en su proceso de aprendizaje; c) Posibilidad de trabajar en equipo con las demás personas del curso virtual.

De acuerdo con esta concepción, el programa formativo contempla una serie de estrategias didácticas que guían a las personas en el recorrido de las funciones claves a los elementos de competencia, siguiendo la lógica explicitada en el cuadro 8:

- *Escenarios*: Reproducen una situación que aproxima a una experiencia laboral real, mediante vídeos, infografías, etc. y las personas se sitúan en la actividad que les interesa conocer.
- *Simulaciones, estudios de caso, resolución de problemas*: Son actividades que requieren de las personas toma de decisiones para resolver algún problema planteado. El sistema responde e impulsa a buscar información por diversas vías.
- *Averiguaciones, consejos de experto, anécdotas*: Las personas pueden elegir las rutas de aprendizaje acordes a sus preferencias y estilos personales de indagación.

Está previsto utilizar un sistema informático mixto que integre dos entornos de trabajo —off line y on line—:

- *CDs*: Permiten desarrollar estrategias didácticas encaminadas a la «acción» a través de escenarios, resolución de problema, simulaciones, etc. Se ha creado uno para cada una de las siete competencias transversales contempladas en el proyecto, con el fin de poder utilizar grandes cantidades de información sin necesidad de descargarlas por la red.
- *Plataforma WEB*: Es el soporte dinámico del sistema que posibilita la interactividad al conectar todos sus elementos. En la WEB, las personas pueden trabajar en actividades concretas o bien navegar por los distintos entornos de trabajo que el sistema plantea y a través de la misma se piensa establecer las obligadas interacciones entre las personas, formadores, tutores, etc.

La función del tutor/es es esencial, al ser el encargado de acompañar el proceso de aprendizaje con un seguimiento continuado a través del correo electrónico, tanto de las dificultades para la adaptación al medio técnico, de la motivación por el aprendizaje, del tiempo dedicado a la formación, etc., como de posibles obstáculos en la resolución de situaciones.

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE ACCIÓN PROFESIONAL

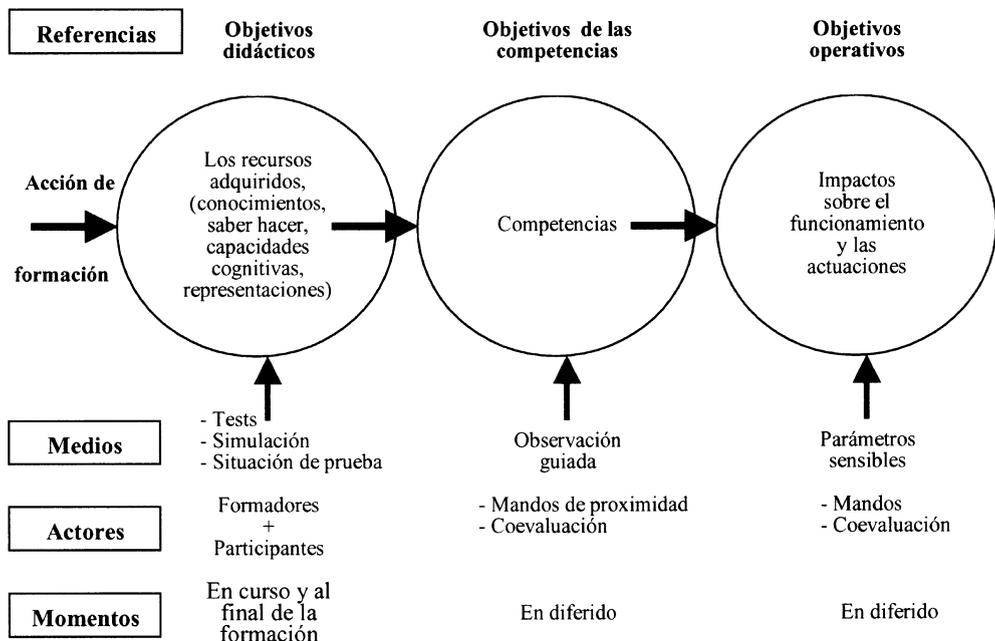
La evaluación es una de las tareas más delicadas en la gestión de las competencias, por generar a veces temores o miedos, si se percibe como sentencia-sanción. Por ello, es preciso tomar ciertas precauciones a la hora de implantar una política de evaluación en una empresa u organización. Entre otras cabe destacar la conveniencia de:

- Precisar las finalidades de la evaluación (profesionalización, clasificación, movilidad interna, remuneración,...), para orientar la concepción del dispositivo de evaluación.

- Adoptar un enfoque de evaluación individual, pero con estimaciones de la contribución a la actuación colectiva.
- Determinar las áreas sujetas a evaluación personal y/o colectiva (conocimientos, aptitudes, actitudes de respuesta ante las demandas profesionales, etc.).
- Identificar las prácticas profesionales que pueden servir de situación de evaluación con especificación de criterios y niveles de dominio.
- Instalar un dispositivo de evaluación (¿quién evalúa?) creíble y aceptado (comité profesional, coevaluación).
- Definir procedimientos y construir instrumentos sencillos de evaluación.
- Prever una forma de entrevista/balance, centrada en los proyectos y objetivos de desarrollo individual de las competencias, que permita evidenciar los diferenciales entre las requeridas y reales. (Le Boterf 2001: 403 y 455)

Estos requisitos ponen de manifiesto las características peculiares del proceso de evaluación por competencias, porque a diferencia de los métodos habituales, éste se centra en el desempeño y en las evidencias registradas como resultado del trabajo realizado.

Para poder evaluar los efectos de un plan de formación basado en competencias es preciso la delimitación previa de ciertos objetivos de *referencias*, los *medios* de evaluación acordes a su naturaleza, los *actores* pertinentes y los *momentos* aconsejables. (Cfr. Cuadro 14)



Cuadro 14

Medida de tres niveles de efectos de la formación (Le Boterf 2001: 471).

El autor de la visión esquemática de la evaluación de los efectos, presentada en el cuadro 14, la asemeja a una «partitura musical a interpretar». Por una parte, es preciso respetar ciertos criterios en las prácticas profesionales, pero es necesario considerar las formas y maneras peculiares de ejercitarlas. «Cada actividad que hay que realizar con competencia pone de relieve una evaluación doble: la de la partitura (referencia) y la de la interpretación (respuesta personalizada)» (Le Boterf 2001: 436).

- Las *referencias pedagógicas* explicitan los objetivos didácticos fijados en las acciones de formación e identificados en los programas. Sirven para evaluar en qué medida se dominan los «saberes» sujetos a evaluación y hasta qué grado las personas han desarrollado su capacidad de construir y movilizar estas adquisiciones para construir la competencia de acción profesional deseada. Son indispensables para construir las «situaciones de prueba».
- Las *referencias de las competencias* describen las actividades requeridas con sus criterios de realización y de correcta realización. Sirven para evaluar en qué medida las personas han construido las competencias adecuadas en relación con las requeridas. Estas referencias son necesarias para construir los «protocolos de observación» de las prácticas profesionales en situaciones de trabajo. Las *referencias operativas* delimitan los parámetros sensibles de actuación, de funcionamiento o de los cambios cualitativos que se desean conseguir como efecto de una acción o de un plan formativo. Sirven para evaluar en qué medida éste ha influido en las condiciones de explotación, en las actuaciones de la empresa o en alguna de sus unidades. El contenido de estas referencias suele centrarse en la descripción de disfunciones y proyectos a realizar.

A partir de esta tríada referencial sobre la contribución de la intervención educativa a la actuación colectiva de la empresa u organización, la evaluación por competencias permite un diagnóstico de las dominadas por el personal y de aquellas deficitarias que precisan desarrollo. Se caracteriza por ser una evaluación formativa:

- Concebida como un proceso —sin períodos rígidos, ni cortos de tiempo—, que respeta al máximo el ritmo individual de cada persona.
- Realizada durante la actividad normal del personal y, siempre que es posible, mientras desempeñan sus funciones y tareas habituales. Es decir, siempre en situaciones ligadas a la práctica laboral.
- Interesada esencialmente en los resultados reflejados en el desempeño, más que en los conocimientos.
- Basada en las evidencias establecidas en la norma pactada, por lo que las personas conocen bien los resultados a alcanzar.
- Contrastada con las evidencias la actividad de las personas y no con el de sus pares o grupos, como frecuentemente ocurre en los sistemas tradicionales.
- Dictaminada en términos de si la persona es «competente» o «aún no es competente», sin ponderación de notas o porcentajes.
- Acordada entre quienes evalúan y son evaluados con el apoyo del tutor.

- Delimitada a través de «guías de evaluación», para evitar el uso de diferentes criterios ante una misma norma, cuando intervienen varios «jueces».

La transparencia, validez y confiabilidad son necesarias en todos los procesos de evaluación, pero son indispensables a la hora de validar la competencia de acción profesional. Por ello es preciso establecer *juicios de evaluación de las competencias reales*, similares a los que vienen utilizándose en ergonomía (Merchier y Pharo 1992, Desjours 1995, Le Boterf 2001) y recurrir a uno o a varios de estos juicios:

- *De eficacia*, para valorar si la actividad ha sido realizada con competencia al haber alcanzado los resultados previstos. En la apreciación deben intervenir la persona evaluada, mandos próximos y especialistas.
- *De conformidad*, para valorar si la competencia real respeta criterios de buena realización de la actividad o de la práctica profesional requerida. La apreciación suele estar reservada a los mandos próximos y especialistas.
- *De singularidad*, para valorar si la competencia real toma forma en un esquema de actividad profesional propio de la persona. Para esta apreciación conviene contar con mandos próximos, tutor y especialistas.
- *De «belleza»*, para valorar si la competencia real da lugar a una práctica profesional de acuerdo con las reglas del arte de la profesión; En expresión vulgar, si «es un verdadero profesional». Al ser más discutible la apreciación, se aconseja que en el dictamen participen aparte de mandos próximos, tutor y especialistas, otras personas cercanas a la persona evaluada —pares— y lejanas —expertos—.

Los instrumentos para llevar a cabo la evaluación de la competencia de acción profesional son similares a los expuestos en el apartado de diagnóstico inicial (Cfr. Cuadros 11 y 12) y entre ellos los más utilizados son:

— *Protocolos de observación*: Suelen ser cumplimentados por la jerarquía de proximidad (jefe de taller, responsable de equipo, director del proyecto,...) y es recomendable que su aportación se realice con un espíritu y unas modalidades de coevaluación.

Aparte de los requisitos generales que han de cumplir este tipo de protocolos, deben contemplarse algunas peculiaridades en la observación de la competencia de acción profesional como: a) Las referencias de los criterios de realización de las actividades profesionales, b) Las evidencias de desempeño directo y de producto, c) El nivel de maestría o de actuación que concierne a las actividades profesionales a observar.

— *Situaciones de prueba*: Todas las actividades realizadas durante el período de formación (realización de proyectos, estudio de casos,... etc.) pueden ser consideradas como tales, aunque se suelen elaborar específicamente para evaluar el logro de los objetivos esenciales del plan, al permitir valorar hasta qué grado se han integrado los «saberes» potenciados y la capacidad de combinación y movilización de las personas para actuar con competencia.

Para ello, debe estar: a) Enfocada a los objetivos formulados en términos operativos, b) Orientada a la resolución de problemas o proyectos a realizar, c) Configurada de tal

manera que requiera la combinación y puesta en práctica de todos los componentes de la acción profesional, d) Construida de forma lo más similar posible a situaciones de trabajo reales, e) Condicionada por ciertas exigencias, restricciones y recursos que se presentan con frecuencia en la práctica profesional, f) Concretada al máximo en cuanto a los resultados observables a alcanzar.

— «*Vueltas o giros de 360º*»: No es tanto una evaluación final, sino más bien un incentivo para la reflexión personal sobre la evolución del desarrollo de la profesionalidad, siempre que esta técnica se utilice en determinadas condiciones.

Por encima de todo requiere un contexto no amenazador ni conflictivo. Es preciso un ambiente de confianza asegurado por la publicación de las reglas con una carta de explicación personalizada, por la confidencialidad a nivel individual y la transparencia a nivel colectivo.

Asumidos estos presupuestos, es muy aconsejable que el participante designe a los evaluadores —superiores (1 ó 2), colaboradores (3 ó 4), colegas (2 ó 3)— a quienes se les debe conceder un tiempo prudencial, para responder al cuestionario (15 días), que ha de ser coherente con las referencias de competencias, claro en las preguntas y de fácil notación. Además, es necesario un seguimiento de todo el proceso, pormenorizado a través de: a) Balance individual enviado a la persona evaluada, b) Comunicación del balance colectivo, c) Elaboración de proyectos individuales de progreso.

— *Entrevistas de balance*: Éstas son esenciales a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la competencia de acción profesional, pero especialmente al final. Ésta se debe preparar, desarrollar y finalizar con sumo esmero, tanto por parte de los monitores, como del tutor. Por ello, conviene realizarlas tal como Le Boterf (2001: 421) aconseja proceder en los momentos previos, durante y después de la entrevista anual.

En este balance final se debe recapitular cuanta información puedan necesitar las personas para el reconocimiento público e institucionalizado de su competencia de acción, a través de los certificados de profesionalidad.

Cada vez es mayor el número de estados interesados en diseñar sistemas nacionales de formación y certificación de competencias (Gobierno Vasco 2000) y el nuestro se enfrenta ahora a este reto, cuya resolución se ha encomendado a los recién creados Institutos de Cualificación Nacional, del País Vasco, Galicia e Islas Baleares.

Dejamos para otra ocasión un análisis detenido sobre este último eslabón de la gestión de la competencia de acción profesional, con algunas ideas extraídas de quienes cuentan con más experiencia en esta cuestión (CE 2000):

«Un sistema de formación y certificación de competencias es un arreglo organizacional en el que diferentes actores (usualmente empresarios, trabajadores, instituciones de formación y sector gobierno) elaboran las reglas para optimizar la identificación de competencias, su normalización y certificación.

El sistema puede abarcar también el diseño de un marco nacional para la formación que establezca los diferentes niveles educativos y las opciones educativas desde los primeros años de la educación y a lo largo de la vida; sus equivalencias y conexiones; de modo que se facilite a los trabajadores una oferta de formación permanente» (Valverde 2001: 120).

«La certificación es el proceso mediante el cual se reconoce en el trabajador las competencias que posee, independientemente de los procesos de formación curricular que haya cursado.

El certificado es un acto de reconocimiento de las competencias demostradas durante la evaluación. Normalmente tiene un período de vigencia después del cual el certificado debe ser renovado, en el supuesto de que las competencias han cambiado y requieren actualización.

Una característica del certificado de competencias es que se centra justamente en las capacidades y saberes desarrollados y demostrados en el trabajo, sin importar en qué forma fueron adquiridas» (Valverde 2001: 112).

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Achiles de Faria, F. (1989). *Desarrollo organizacional. Enfoque integral*. México: Limusa.
- Adams, K. (1995). *Competency's American Origins and the Conflicting Approaches in Use Today*. *Competence*, Vol. 3, Nº. 2.
- Alex, L. (1991). *Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación*. *Formación Profesional*, 2, (23-27).
- Barreda, R. (1995). *Aprendizaje. La función de educación en la empresa moderna*. Madrid: Ed. Conorg.
- Barreda, R. (1996). *Perfiles profesionales en la sociedad del conocimiento*. Fundesco, 181, (8-10).
- Bjornavold, J. y Sellin, B. [Coords.] (1998): *Glossary of terms on qualifications and competencies, accreditation and validation, knowledge and learning, forecasting, anticipation and occupational trends analysis*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Bunk, G.P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, (8-14).
- Carrascosa, J.L. (1991). *InformACCION*. Madrid: Espasa Calpe.
- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- CE (1995). *Libro Blanco sobre Educación y Formación: Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CE (1996a). *Vivir y trabajar en la sociedad de la información: Prioridad para las personas. Libro Verde*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CE (1996b). *Libro Verde: Cooperación para una Nueva Organización del Trabajo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CE (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cebrian, J.L. (1998). *La red*. Madrid: Taurus.
- Cedefop (1990). *Perspectivas de la formación profesional para determinados miembros de la Comunidad Europea. Informe de síntesis para Francia, Grecia, Portugal, España y Reino Unido*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- CLFDB (1994). *Putting the Pieces Together: Toward a Coherent Transition System for Canada's Labour Force*. Ottawa: Canadian Labour Force Development Board.
- Company, F. Echeverría, B. et al. (1992). *Structure des emplois et des qualifications dans les services d'orientation professionnelle des jeunes et des adultes. La situation en RFA, en Espagne au Grand-Duché de Luxembourg*. Luxembourg: Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.
- Delors, J. [Coord.] (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- Desjours, C. (1995). *Le facteur humain*. Paris: PUF.
- Echeverría, B. (1993a). ¿Nuevas cualificaciones del orientador o nueva forma de interpretar la profesión. En: AEOEP *El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad*. Tenerife: Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (pp. 177-188).
- Echeverría, B. (1993b). *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Echeverría, B. (1994). Cualificaciones y formación profesional. *Revista de Treball*, 22, 39-52.
- Echeverría, B. [Coord.] (1996). *Orientació Professional*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- Echeverría, B. (1998). La formación, eje central de nuestra sociedad. En AA.VV. *La formació dels protagonistes del futur*. Lleida: Universitat de Lleida (pp. 41-57).
- Echeverría, B. (1999). *Profesión, formación y orientación*. En SOBRADO, L (Ed). *Orientación e intervención socio laboral*. Barcelona: Edit. Estel (pp. 9-40).
- Echeverría, B.; Isus, S.; Sarasola, L. (2001a). *Cualificaciones-Competencias: La contribución de los Proyectos Leonardo da Vinci y Adapt*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo & Instituto Nacional de Cualificaciones.
- Echeverría, B. (2001b). *Configuración actual de la profesionalidad*. *Letras de Deusto* 91 (31), 35-55.
- Gallart, M.A. y Jacinto, C. (1995). *Competencias laborales. Tema clave en la articulación educación-trabajo*. Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo 6 (2), 13-18.
- Gibson, R. [Coord.] (2000). *Preparando el futuro*. Barcelona: Gestión 2000.
- Gobierno Vasco (2000). *I Congreso Internacional. "Sistemas de cualificaciones profesionales en la Unión Europea: Una nueva dimensión de la formación profesional para la Europa del siglo XXI"*. San Sebastián: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia*. En SEP: *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Kaiser, A. (1992). *Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung. Gutachten*. Berlin: Neuwied Kriftel.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, S.A.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, S.A.

- Mazariegos, A. et al. (1999). *Competencias transversales. Un reto para la formación profesional*. Barcelona: SURT- Associació de Dones per la Inserció Laboral & FORCEM.
- Merchiers, J. y Pharo, P. (1992). *Éléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert*. Sociologie du travail, XXXIV.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Mertens, L. (1997). *DACUM (Desarrollo de un currículo) y sus variantes SCD y AMOD*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Norton, R. (2000). *DACUM*. Ohio: State University. Center on Education and Training for Employment.
- OIT (1993). *Glosario: Trabajo, empleo y formación*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- OIT (1998). *Tesaurus: Terminología del trabajo, el empleo y la formación. 5ª Ed.* Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Retuerto, E. (1991). *¿Nuevas cualificaciones o una nueva forma de interpretar la profesión? Formación profesional*, 1 (8-10).
- Retuerto, E. (1996). *La reorientación de la cualificación profesional. Unas notas sobre el estado de la cuestión*. Fundesco, 181, (13-15).
- Retuerto, E. (1997). *El nuevo enfoque de las competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 97, (103-114).
- Sarasola, L. (1996). *Cualificación y formación profesional en la Comunidad Autónoma Vasca*. San Sebastián: Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad del País Vasco.
- Spencer, Jr. et al. (1994). *Competency Assessment Methods. History and State of the Art*. Hay/Mc: Research Press.
- Toffler, A. (1971). *El "shock" del futuro*. Barcelona: Plaza & Janes S.A., Editores.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janes S.A., Editores.
- Toffler, A. (1990). *El cambio del poder. Powershift*. Barcelona: Plaza & Janes S.A., Editores.
- Valverde, O. [Coord.] (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.
- Van Esbroeck, R. et al. (1997). *Decision Making for Lifelong Learning*. Brussels: VUB University Press.
- Vargas, F. (1999). *Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Vargas, F. (2000). *De las virtudes laborales a las competencias clave: Un nuevo concepto para antiguas demandas*. Boletín Cinterfor, 149, (9-23).