

COMPETENCIAS LABORALES Y DE EMPLEABILIDAD EN LA EDUCACIÓN VOCACIONAL

La educación para el trabajo

La educación vocacional, técnica o profesional se entiende, ante todo, como una formación habilitante para el trabajo, es decir, un sistema que proporciona los medios necesarios para que una persona ingrese al mundo laboral y se desarrolle en él. Se trata de un tipo de enseñanza que tiene por objetivo –verificable a través de patrones establecidos– aumentar el valor laboral del educando.

El valor laboral de una persona se reconoce en su productividad como técnico o profesional, esto es, en la capacidad real para desempeñar un oficio o trabajo concreto, según los estándares de una industria o sector productivo, las especificaciones técnicas de la tecnología que utilice y/o los requerimientos de la empresa.

Si el valor de la educación habilitante para el trabajo se expresa en la productividad laboral de quien la recibe, su unidad de medida debe corresponder a la forma en que esa productividad es reconocida en la industria, sector productivo o ámbito tecnológico. La expresión “competencia laboral” constituye hoy el estándar en los diversos modelos de medición de la productividad enfocados al desempeño concreto de un individuo en un contexto laboral determinado, especialmente utilizado en procesos de mejoramiento continuo y certificación de calidad.

Entre otros aspectos que la diferencian de la universitaria, la formación vocacional no entrega conocimientos teóricos de una determinada ciencia y/o arte, sino competencias pertinentes y necesarias a una determinada realidad funcional: lo que se requiere

para realizar un trabajo o función productiva, de manera eficiente y eficaz. Dicho de otro modo, para una institución de formación vocacional el conocimiento disciplinar o saber universal no es medio ni fin: simplemente es una parte más (y lo será en tanto necesario) de un conjunto de competencias que permitirán a sus egresados desarrollar un trabajo u oficio de manera competente.

El plan de estudios de cada carrera debe diseñarse según un eje articulador y determinante: las competencias laborales que, en su conjunto, componen el perfil de egreso asociado a la misma. Son éstas las que, descritas y reunidas en un diccionario de competencias (que las divide por unidades de competencia, sus respectivas tareas y evidencias de desempeño), determinan la elaboración de los instrumentos de evaluación y las metodologías de transferencia, y permiten las certificaciones correspondientes. Todo el diseño instruccional de un programa está orientado a la transferencia y posterior verificación de una competencia o unidad de competencia, y ello según evidencias objetivas de acuerdo con normas predeterminadas.

Competencias laborales

Marelli (1999) señala que “la competencia es una capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir los resultados deseados por la organización. Está conformada por conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos. [Se trata de] capacidades humanas, susceptibles de ser medidas, que se necesitan para satisfacer con eficacia los niveles de rendimiento exigidos en el trabajo”. Por su parte, Bunk (1994) anota que “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”. Mertens (1996), diferenciando calificación y competencia, señala que “por

calificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, [mientras que] la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado”. Finalmente, Miranda (2003) afirma que “de un modo genérico, se suele entender que la competencia laboral comprende las actitudes, los conocimientos y las destrezas que permiten desarrollar exitosamente un conjunto integrado de funciones y tareas de acuerdo con criterios de desempeño considerados idóneos en el medio laboral. Se identifican en situaciones reales de trabajo y se las describe agrupando las tareas productivas en áreas de competencia (funciones más o menos permanentes), especificando para cada una de las tareas los criterios de realización a través de los cuales se puede evaluar su ejecución como competente”.

Estas definiciones contienen ciertos elementos comunes: por “competencia laboral” entendemos un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes con los que una persona es capaz de desempeñar con éxito una determinada función laboral. El concepto tiene que ver con la especialización para ejercer un trabajo u oficio determinado, lo que podríamos denominar de “especialización contingente”, es decir, la focalizada de acuerdo con requerimientos de un área determinada del sector productivo.

De este modo –y sin perjuicio de aquellos países donde existen sistemas nacionales de normalización de competencias, o descripción centralizada de oficios–, en general, las competencias laborales son determinadas por la propia organización productiva. El supuesto central es la validación previa de los planes de estudio sobre la base de un proceso de prospección para identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que describen el estándar de desempeño propio de cada profesión u oficio, en un contexto de trabajo. Tal es la condición básica que asegura la pertinencia del currículo.

El énfasis práctico de la enseñanza vocacional obliga a concebir el objetivo central del proceso formativo –expresado en el perfil de egreso de cada especialidad– del modo como mejor se adecue a las exigencias concretas de la industria o ámbito tecnológico que constituye su campo laboral propio, más que al conjunto de conocimientos que conforman las disciplinas científicas que convergen en su formación. Dicho perfil debe expresarse precisamente como un conjunto de competencias cuya identificación responde al proceso de prospección señalado, posponiendo o aún relegando las consideraciones de índole estrictamente “académica”.

En efecto, “las normas [de competencia] describen el alcance y la complejidad de los desempeños esperados y la forma en que se detectan las mejores prácticas que debe reunir una persona cuando ejerce un rol laboral específico. Se han construido y consensuado sobre referentes reales del mercado de trabajo, por lo cual no constituyen una referencia ideal o meramente deseable; representan las mejores prácticas observadas, relevadas y consensuadas en los mercados laborales sectoriales. Las normas representan perfiles profesionales consolidados y maduros, consideración que debe tenerse en cuenta al utilizarlas para generar formaciones profesionales o instrumentos de evaluación y de selección. Las normas aluden a perfiles plenos en su nivel, por lo cual, en los diseños curriculares y en los instrumentos de evaluación deberán considerarse, según los casos, su adecuación a los perfiles de ingreso, a los perfiles de formación básica o a los perfiles de perfeccionamiento” (Catalano et al., 2004).

Competencias de empleabilidad

No obstante, no todas las cualidades de un profesional o técnico de alto valor laboral se expresan en competencias laborales. Es preciso que la persona también posea determinados atributos sociales y/o culturales que lo califiquen de mejor manera para su vida laboral. La literatura especializada llama a este subconjunto de competencias “genéricas”, “habilitantes” o de “empleabilidad” (para el propósito del presente artículo, no distingo aquí los diversos alcances que estrictamente

tienen cada una de estas agrupaciones). Son aquellas necesarias, transversales y comunes para desempeñarse bien en cualquier oficio o puesto de trabajo. Se consideran como “plataformas” de desarrollo profesional: 1) para conseguir empleo (reclutamiento y contratación); 2) para insertarse bien en la organización una vez empleado, y 3) para cambiar de trabajo, industria o área disciplinar. Su importancia actual está motivada, al menos, por los nuevos escenarios para el mercado laboral, la alta movilidad laboral, el aumento de la velocidad de obsolescencia de habilidades y del trabajo independiente, y por las nuevas formas de contratación.

Para aproximarse a una identificación concreta de las competencias especialmente demandadas en los contextos laborales y sociales actuales, y que han alcanzado un reconocimiento prácticamente universal, resulta útil considerar los dos grandes marcos de referencia desarrollados en el último tiempo: el Informe SCANS y el Proyecto TUNING.

En el Informe SCANS¹, del Departamento del Trabajo de Estados Unidos, 2002, se analizaron las demandas del lugar de trabajo, y si acaso los jóvenes estudiantes, según los modelos de enseñanza vigentes, eran capaces de cumplir con ellas. La *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* se encargó de definir las destrezas necesarias para el trabajo, proponer niveles aceptables de desempeño, sugerir métodos para evaluarlos y diseñar una estrategia de disseminación para las escuelas, *community colleges*, universidades, hogares y empresas de EE.UU. Los resultados se obtuvieron a partir de discusiones y reuniones con empresarios públicos y privados, sindicatos, trabajadores, supervisores, académicos y egresados. Se construyeron seis paneles que examinaron todo tipo de trabajos, desde manufacturas hasta empleos gubernamentales. Asimismo, la Comisión encargó estudios y entrevistas a trabajadores de las más diversas disciplinas. El estudio pudo verificar que lo que hoy se conoce como *know-how*

1 *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, US Department of Labor, 2000 (Skills and Tasks for Jobs: a SCANS Report for America, 2000).*

en el trabajo es lo que define el éxito laboral y está integrado por dos dimensiones: competencias y elementos fundacionales.

El reporte final identificó cinco competencias y tres premisas fundacionales de habilidades y cualidades personales que apuntan al corazón del desempeño eficaz y eficiente en un puesto de trabajo:

- Gestión de recursos: tiempo, dinero, materiales y distribución personal.
- Relaciones interpersonales: trabajo en equipo, enseñar a otros, servicio a clientes, desplegar liderazgo, negociar y trabajar con personas diversas.
- Gestión de información: buscar, evaluar, organizar y mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar computadores.
- Comprensión sistémica: comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y corregir desempeños, mejorar o diseñar sistemas.
- Dominio tecnológico: seleccionar tecnologías, aplicarlas en la tarea, dar mantenimiento y reparar equipos.

En Europa, por su parte, el proyecto TUNING² se desarrolló en el contexto de las declaraciones de Bolonia, Sorbonne, Praga y Berlín, que establecieron la intención de crear un área de educación común e integrada para el Viejo Continente. Para lograrlo, el proyecto centró su análisis en las estructuras educacionales y sus contenidos, y no en los diversos sistemas educacionales de cada país. Así estableció una base estructural y conceptual común, mediante la comparación de los distintos currículos, compuesta por los elementos más relevantes que cada institución educacional debe considerar: competencias generales que todo alumno se espera conozca, entienda y demuestre luego de completar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje.

2 TUNING, *Educational Structures in Europe, Final Report*, 2003.

Estas competencias generales se dividieron en dos tipos: genéricas, que, en principio, son independientes de cualquier materia, y específicas a materias determinadas.

TUNING analizó, en primer lugar, las competencias que se relacionan con cada área temática, cruciales para cualquier titulación, porque están vinculadas específicamente al conocimiento concreto de un área temática. Se conocen también como “destrezas asociadas a las disciplinas académicas” y confieren identidad y consistencia a cualquier programa.

En segundo término, TUNING trató de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación, considerados además importantes por ciertos grupos sociales (en este caso, graduados y empleadores), como, por ejemplo, la capacidad de aprender, o de análisis y síntesis. En una sociedad en transformación, donde las demandas se están reformulando constantemente, estas destrezas o competencias generales se vuelven muy importantes.

Se aplicaron dos cuestionarios. En uno (contestado por graduados y empleadores) se buscó identificar las llamadas competencias y destrezas genéricas, y cómo eran valoradas; luego, un segundo cuestionario fue enviado a académicos, con las mismas consideraciones. Los resultados se agruparon como sigue:

- Competencias instrumentales: capacidad de análisis y síntesis y de organizar y planificar; conocimientos generales básicos y fundamentales de la profesión; comunicación oral y escrita en la propia lengua; conocimiento de una segunda lengua; destrezas básicas de manejo de computadores; habilidades de gestión de la información; resolución de problemas; toma de decisiones.
- Competencias interpersonales: capacidad crítica y autocrítica; trabajo en equipo; habilidades interpersonales; capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar y para comunicarse con expertos de otras áreas; apreciación de la diversidad y multiculturalidad; habilidad de trabajar en un contexto internacional; compromiso ético.

- Competencias sistémicas: capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; habilidades de investigación; capacidad de aprender, para adaptarse a nuevas situaciones y generar nuevas ideas (creatividad); liderazgo; conocimiento de culturas y costumbres de otros países; habilidad para trabajar de forma autónoma; diseño y gestión de proyectos; iniciativa y espíritu emprendedor; preocupación por la calidad; motivación al logro.

De la experiencia de SCANS y TUNING podemos inferir que por “competencias de empleabilidad” debemos entender hoy “un conjunto de capacidades esenciales para aprender y desempeñarse eficazmente en el puesto de trabajo, incluyendo capacidades de comunicación y relación interpersonal, resolución de problemas y manejo de procesos organizacionales, y organización de los propios comportamientos en función de los requerimientos del puesto de trabajo.

“Pueden caracterizarse como competencias genéricas (no ligadas a una ocupación en particular), transversales (necesarias en todo tipo de empleos), transferibles (se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje), generativas (permiten un desarrollo continuo de nuevas capacidades) y medibles (su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa)” (Brunner, 1999).

La empleabilidad en contexto de cambio

La rapidez y complejidad de los cambios tecnológicos del mundo actual obligan a que la formación vocacional se mantenga actualizada. La pertinencia curricular, en este ámbito de la educación superior, debe responder a las cambiantes necesidades de la industria o los sectores productivos en general.

“...el aumento en el ritmo de creación, acumulación y aprovechamiento del conocimiento, verificado en las últimas décadas, ha llevado a las sociedades más avanzadas a un sistema económico donde el conocimiento y la innovación son la verdadera esencia de la

competitividad y el motor del desarrollo a largo plazo, incluso para aquellos sectores basados en la explotación de recursos naturales en los que Chile ha fundado su crecimiento.

En este nuevo paradigma, la información y el conocimiento –que pueden ser compartidos de manera más fácil y equitativa– han ido desplazando la importancia del capital y el trabajo no calificado en la creación de riqueza. Y así, bajo estas renovadas condiciones, el valor de las empresas se hace cada vez más dependiente de activos intangibles como la capacidad de aprendizaje de sus empleados y el talento para innovar en procesos y productos que alimenten la continua tarea de construir ventajas competitivas” (CNIC, 2006).

En efecto, y por paradójico que parezca, son las mismas razones –o circunstancias– las que hacen cada vez más relevante la dimensión “general” de la formación (aquella no estrictamente profesional o técnica), y que el Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad llama “activos intangibles”: la capacidad emprendedora, el trabajo en equipo, la capacidad y disposición de aprender a aprender, las competencias de innovación, el comportamiento ético, las habilidades de comunicación, el razonamiento lógico y el pensamiento crítico, en fin, buena parte de los atributos que hemos enumerado.

Y es que “todos los datos apuntan a que lo más importante no es qué se produce, sino cómo se produce, y que en el cómo la llave maestra se encuentra en el conocimiento. La lección que nos dejan los países (...) que han logrado crecer sostenidamente es que para seguir ese camino se requiere generar y aprovechar productivamente el conocimiento, se requiere innovar. Y ello significa aprender a generar rentas por la vía de la innovación, y no a través del monopolio de los recursos naturales o la captura de políticas públicas proteccionistas.

La experiencia internacional enseña, en definitiva, que un país con mayores fortalezas en el ámbito de la innovación (...) está mejor preparado para enfrentar las incertidumbres generadas por el actual entorno de competencia global” (CNIC, 2006).

Innovación³

Como lo demuestra la literatura especializada y estudios *ad hoc*, la innovación no surge o no encuentra su causa estrictamente en el manejo de una técnica determinada –aunque pueda expresarse o incluso requiera materializarse de modo técnico– sino que, más bien, es fruto de una disposición o actitud. Utilizando la jerga anglosajona en el ámbito de las competencias, diríamos que se trata de un atributo “blando” (*soft*)⁴.

Puede que esto no parezca hoy novedad, e incluso que se asemeje a una vieja idea respecto de las capacidades laborales de las personas; pero la gestión de recursos humanos ha permitido que esta misma dimensión de la productividad se base en planteamientos objetivos. El desarrollo conceptual de las organizaciones económicas tomó cierto tiempo en reasumir su rasgo de corporaciones humanas, sumidas aún en criterios y enfoques residuales de la revolución industrial. Con todo, estamos hablando de algo que va más allá de la valoración del capital humano de la década de los 80, o del desarrollo del marketing estratégico hacia el cliente interno y las áreas o gerencias de recursos humanos en los 90, e incluso de los modelos más actuales de gestión y administración de recursos humanos. Estamos hablando de personas en el trabajo y la empresa, en su sentido más amplio.

“Otra consecuencia importante de la aceleración del progreso científico y tecnológico consiste en que cada vez se pone menos énfasis en la importancia de recordar innumerables hechos y datos básicos, y se subraya más bien la necesidad del conocimiento metodológico y las habilidades analíticas, que son las que se requieren para aprender a pensar y a analizar la información de manera autónoma (...) Hoy el proceso de aprendizaje tiene que fundamentarse cada vez más en la capacidad de búsqueda y acceso al conocimiento y en su

3 Cambio en un proceso o producto que agrega un valor significativo, y de manera permanente.

4 Competencias duras: conocimientos y habilidades asociadas a conocimientos; competencias blandas: actitudes y habilidades asociadas a actitudes.

aplicación a la solución de problemas. Aprender a aprender, aprender a transformar la información en nuevo conocimiento y aprender a traducir el nuevo conocimiento en aplicaciones son habilidades más importantes que la memorización de información específica. Según este nuevo paradigma, se concede prioridad a las habilidades analíticas, es decir, a la capacidad de buscar y encontrar información, concretar problemas, formular hipótesis verificables, reunir y evaluar evidencia, y resolver problemas. En las economías del conocimiento, las nuevas competencias que valoran los empleadores se relacionan con comunicaciones verbales y escritas, trabajo en equipo, enseñanza entre pares, creatividad, capacidad de pensamiento visionario, recursividad y capacidad de ajuste a los cambios.

Muchas de estas competencias implican habilidades sociales, humanas e interculturales que por lo general no se enseñan en las disciplinas relacionadas con ciencia o tecnología (...). Los currículos de la educación terciaria tienden a ser especializados debido a que muchos campos requieren de ciertas habilidades reconocidas, bien definidas y mensurables. Sin embargo, siempre que sea posible, es primordial enriquecer los currículos con temas generales” (BIRF/BM, 2003).

Por otra parte, también es claro que los contextos laborales se han complicado, si se los compara con los de las últimas décadas, y que las barreras de entrada se han elevado. El manejo al menos básico de tecnologías de la información y comunicación, en cuanto herramientas habituales y a veces permanentes en y para el desempeño de los oficios, y las habilidades de comunicación y trabajo en equipo, en contextos donde “se trabaja así”, por poner sólo dos ejemplos simples, son exigencias a la base de cualquier formación de especialidad e, incluso, como se señalara, consideradas “necesarias”. En cierto modo, las competencias de empleabilidad también encuentran su fundamento y pertinencia en contextos precisos del mundo del trabajo. Son también condiciones necesarias para el desarrollo de las competencias laborales propiamente tales.

Educación secundaria y terciaria

Esto nos lleva a considerar que el éxito en el desarrollo de las competencias genéricas o de empleabilidad no podría ni debería quedar entregado sólo a la educación terciaria, sino que, en alguna medida, se vincularía con los resultados que se obtengan en la secundaria.

Conceptualmente, es cierto que resultaría una distorsión reorientar o ajustar los planes de estudio de ese nivel en la lógica o bajo un modelo de formación por competencias; pero también es cierto que hay una dimensión importante de las competencias de empleabilidad que requiere como plataforma de ciertas habilidades básicas. Así lo reconoce también el Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad. Considerando que un aspecto crucial para alcanzar el nivel de desarrollo es incrementar la cobertura en educación terciaria, y reflexionando, por una parte, en el tema del financiamiento, por otra señala que “para aumentar masivamente la matrícula terciaria se deben atacar los problemas de calidad que persisten en nuestra educación básica y media: sólo será efectivo y eficiente elevar la cantidad de jóvenes que ingresa a la educación terciaria si éstos tienen las competencias básicas que les permitan aprovechar cabalmente esa oportunidad, asegurando de paso al país un real salto en capital humano con impacto en la productividad” (CNIC, 2006: 43).

En el ámbito de la educación superior, la singularidad de las instituciones de formación vocacional ha representado y representa una enorme ventaja, y en muchos sentidos. La adecuación de los objetivos formativos a las exigencias reales de la industria no sólo ha logrado pertinencia y efectividad, sino también eficacia y eficiencia.

Sin embargo, la ganancia en la especificidad significa postergar en algo la generalidad: la formación de carácter basal o, más propiamente, la “formación para la vida” (que quizás podría ser otra forma de llamar a este subconjunto de competencias). Además, hay antecedentes concretos que impulsan a potenciar la capacidad de

transferir competencias genéricas, y que ya adelantáramos antes: 1) la cada vez mayor necesidad de la industria de contar con una fuerza de trabajo preparada en lo general y adaptada –o adaptable– a abordar esa misma generalidad a través de herramientas concretas⁵; 2) los sostenidos pasos que los sistemas educativos del mundo desarrollado han dado hacia la formación general “general”; motivados por la necesidad de contar con “monedas de cambio” entre modelos cada vez más articulados y flexibles⁶, y 3) el progresivo avance que, también en Chile, está teniendo el sistema de educación superior hacia proyectos cada vez más articulados y flexibles.

En síntesis, la “sociedad del conocimiento” es también la “sociedad del aprendizaje”. Esta idea sitúa inmediatamente a la educación en un contexto más amplio: el proceso ininterrumpido de aprendizaje, en el cual la persona necesita manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente y comprender lo aprendido para adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes.

“La proliferación de diferentes modos de educación (tiempo completo, tiempo parcial, etc.), los contextos cambiantes y la diversidad, afectan también el ritmo con el que individuos o grupos se involucran en el proceso educativo. Esto influye no solamente en la forma y estructura de la entrega de programas, sino en el enfoque total de la organización del aprendizaje, lo que incluye programas más focalizados, cursos más cortos, con estructuras menos rígidas y entrega más flexible del conocimiento con la condición de mayor guía y apoyo.

En la perspectiva del aprendizaje permanente, la probabilidad de conseguir empleo se considera mejor servida a través de la diversidad de enfoques y perfiles de estudio, la flexibilidad de programas con múltiples salidas y puntos de entrada, y el desarrollo de competencias genéricas⁷.

5 Antecedentes refrendados, además, por el informe SCANS.

6 TUNING, *Educational Structures in Europe, Final Report*, 2003.

7 TUNING, *Educational Structures in Europe, Final Report*, 2003, pp. 36 y 37.

Competencias de empleabilidad y diversidad funcional de las instituciones de educación superior.

Lo dicho aboga ciertamente por los beneficios de la formación disciplinaria tradicional. Los métodos didácticos típicos de la formación disciplinaria –particularmente desarrollados en la tradición universitaria del *college*– resultan especialmente apropiados para el desarrollo de las competencias intelectivas generales. El proceso formativo en el contexto disciplinar comprende, desde temprano, el ejercicio de capacidades de relación conceptual, comprensión literaria, textual y contextual, interpretación crítica, formulación de hipótesis, discusión, refutación y argumentación, en fin, todo aquello que constituye el *ethos* propio de la academia. El estudiante, inserto en un ambiente exigente a la vez que estimulante al ejercicio de tales habilidades y destrezas, las desarrolla conjuntamente con el acervo de conocimientos de la disciplina que cursa. Este mismo conocimiento “profundo” de los fenómenos físicos, humanos, culturales, sociales o artísticos confiere al profesional una amplia y polifuncional capacidad para comprender fenómenos tecnológicos y sociales cambiantes y complejos. Desde esta comprensión, satisface en buena medida las condiciones exigidas al ejercicio de estas competencias transversales o de empleabilidad.

Sin embargo, la formación terciaria de tipo vocacional debe hacerse cargo de propósitos funcionalmente diferentes: la habilitación laboral concreta. Para cumplir cabalmente con esta función, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe organizarse de modo diverso. El *ethos* de la formación vocacional exige concreción, focalización, especialización y certeza.

La definición de los propósitos educativos y su concreción en los aprendizajes esperados exigen un disciplinado control en el ajuste y orientación del proceso formativo al logro de las competencias laborales concretas que demanda el perfil de egreso. Esta disciplina impone renunciar al desarrollo de un conocimiento más profundo de las ciencias básicas y los fenómenos sociales y culturales que alimentan las tecnologías concretas.

Programas de menor duración (dos a tres años) y contingentes estudiantiles menos dotados de capital intelectual y cultural conspiran igualmente al desarrollo de un contexto formativo equivalente a la experiencia propiamente académica. Pero las competencias de empleabilidad presionan siempre con su impronta singular, su vigencia y su urgencia apremiante.

Responder a esta interpelación de la sociedad contemporánea exige de las instituciones dedicadas a la formación vocacional el diseño de estrategias curriculares y didácticas innovadoras.

La dimensión general del currículo debe aquí enfrentarse con particular precisión, de modo que, en menor tiempo y con recursos limitados, asegure niveles suficientes de competencias genéricas consideradas imprescindibles.

Escoger cuáles competencias genéricas deben ser abordadas y en qué nivel plantea un desafío complejo para la educación vocacional. Del modo como este desafío sea asumido resulta el sello característico que imprime identidad propia a cada proyecto educativo en particular.

Sin perder su naturaleza de instituciones de formación habilitante para el trabajo, las instituciones de formación vocacional tienen el gran desafío de entender la dimensión general del currículum como condición necesaria, aunque no suficiente, para una cabal, efectiva y exitosa empleabilidad.

Referencias bibliográficas

BIRF/BM (2003) *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, pp. 34-35.

Brunner, José Joaquín. (1999) *Competencias de Empleabilidad. Revisión bibliográfica*. Documento en Internet. Disponible en http://www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html

- Bunk, G. P. (1994) La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista CEDEFOP*, 1.
- Catalano, Ana M.; Avolio de Cols, Susana y Sladogna, Mónica G. (2004) *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo, p. 54.
- CNIC (2006) *Hacia una estrategia nacional de innovación para la competitividad*. Informe del Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad, pp. 26-27.
- Marelli, Anne. (1999) *Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia*.
- Mertens, Leonard. (1996) *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Miranda, Martín. (2003) Transformación de La Educación Media Técnico-Profesional. En Cox, Cristian (editor). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Recibido: 4 de octubre de 2007

Aceptado: 8 de noviembre de 2007