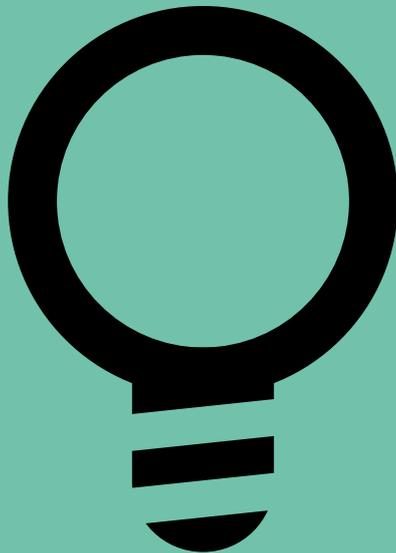
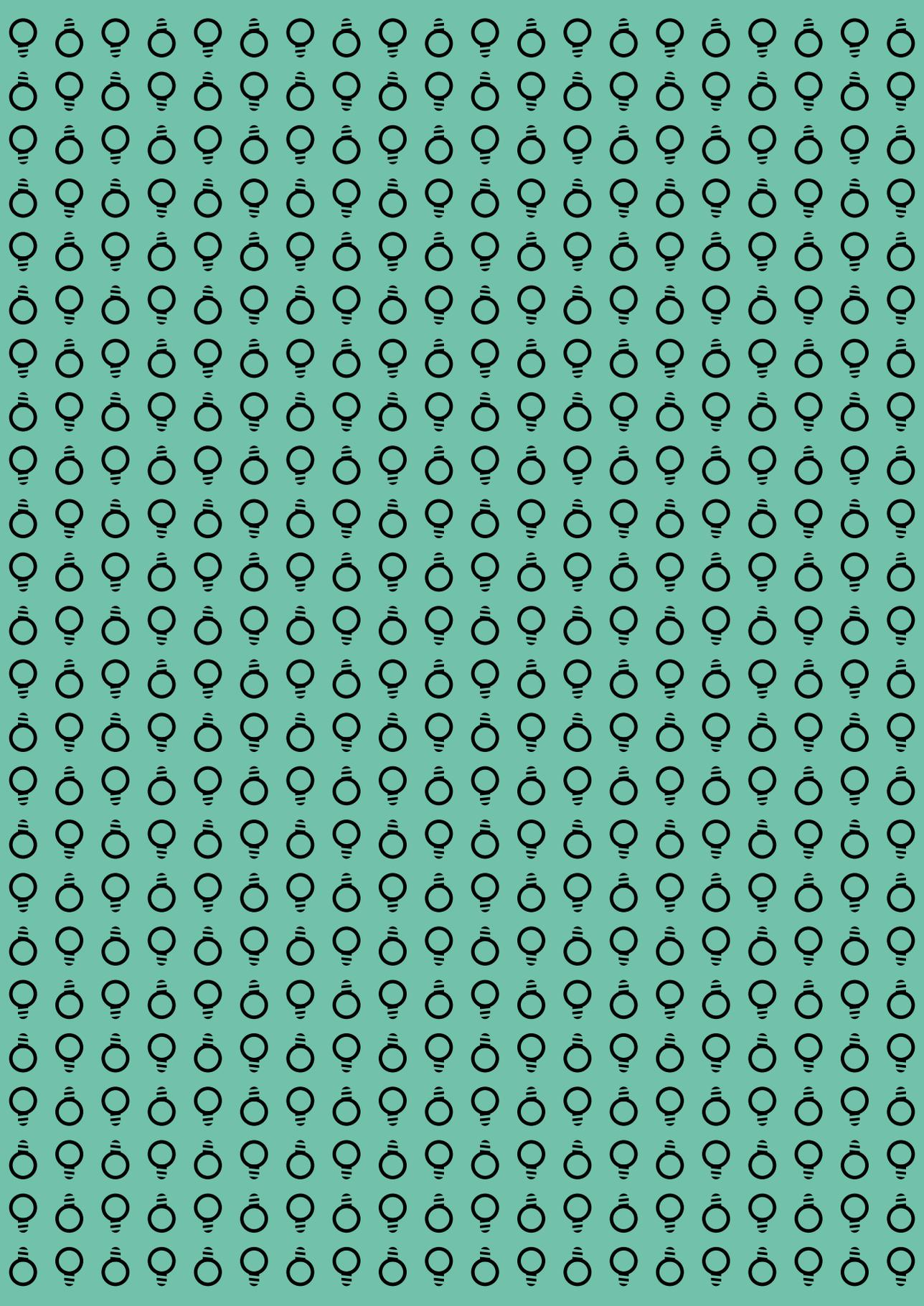


PORTAFOLIO N°1

JUSTIFICACIÓN



**GESTIÓN DE PERSONAS
POR COMPETENCIAS**



Pedro tenía una idea y algunas personas de alrededor temblábamos. Era como una gran máquina, impulsora, llena de energía, que lideraba con dosis ingentes de pasión aquello en lo que creía (aunque a los demás nos entrasen vértigos)

Fue así como, hace ya unos cuantos años, empezó a hablarnos del perfil del profesional de atención directa, de la necesidad de aflorar aquellas características comunes a las personas que trabajan en la intervención directa en nuestras entidades, de poner en valor el sello diferencial de Fevas por encima de todo.

Y así fue como se gestó el producto que tienes entre manos.

Creemos que esa misma ilusión que él tenía y esa energía que él transmitía, han sido dos de las claves que nos han embarcado en este proyecto de innovación en el ámbito sociosanitario. Y, en esa medida, queremos transmitir ahora más que nunca, nuestro agradecimiento a Pedro.

**Pedro Fernández, antiguo director-gerente de FEVAS*

Los portafolios que os presentamos son una parte de las herramientas que se han desarrollado en el proyecto Ideiacom, financiado por Etorbizi y que persigue la implementación del modelo de gestión por competencias y comunidades de práctica para el despliegue de un sistema de apoyos profesionales en la atención a personas con discapacidad y otras poblaciones destinatarias de la atención socio sanitaria.

El proyecto, si bien se ejecuta básicamente en el ámbito de las entidades prestadoras de servicios socio sanitarios a personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo, es extensible a profesionales y organizaciones de otros ámbitos.

Los portafolios son una recopilación de distintos textos organizados para adecuarlos al objetivo del proyecto. El reconocimiento a la autoría de estos textos aparece en la Bibliografía.

ÍNDICE

- 1.0** La reconceptualización del ámbito profesional:
de las virtudes laborales a las competencias laborales.
- 2.0** Aprendizaje a lo largo de toda la vida y competencias:
de la creación de un concepto a un nuevo paradigma.
- 3.0** Empleabilidad y competencias:
las competencias de la empleabilidad.
- 4.0** Implantación de los marcos
y sistemas nacionales de cualificaciones.
- 5.0** Evolución en la organización, tipo y contenido
del trabajo de atención a personas con discapacidad.
- 6.0** Cambios en la conceptualización
y abordaje de la discapacidad intelectual.
- 7.0** Bibliografía.

**MODELO
DE GESTIÓN
POR
COMPETENCIAS:
EL POR QUÉ
DE UNA
IMPLEMENTACIÓN
NECESARIA**

El desarrollo de modelos de gestión por competencias en las entidades que conforman en la actualidad FEVAS comienza a presentarse como necesario debido a un conjunto de procesos de distinta naturaleza que podemos agrupar en dos tipos, por un lado, procesos de índole genérica-externa y, por otro, procesos de índole específica-interna.

Los procesos genéricos-externos hacen referencia fundamentalmente a cambios exógenos que se están produciendo de forma más o menos generalizada en el conjunto de las sociedades de nuestro entorno con respecto a la relación entre formación y trabajo, como la reconceptualización del ámbito profesional, la incorporación de las nociones de competencia laboral, empleabilidad, aprendizaje a lo largo de la vida, y la creación sistemas de cualificación y certificación profesional.

Con respecto a los procesos específicos-internos éstos hacen referencia a los cambios endógenos que se han producido en el seno de las distintas entidades desde su inicio hasta el momento actual referidos fundamentalmente a la evolución de los distintos estilos organizativos como al concepto de persona con discapacidad intelectual y la forma de abordar su atención y la de su familia.

**LA
RECONCEPTUALIZACIÓN
DEL ÁMBITO
PROFESIONAL:
DE LAS VIRTUDES
LABORALES
A LAS
COMPETENCIAS
LABORALES**

En un mundo cambiante y globalizado como en el que vivimos fruto de la reestructuración del orden socioeconómico mundial, lleno de nuevos conceptos que recibimos a una velocidad que apenas nos permite procesarlos, uno de los grandes cambios que en medio de esta extraordinaria afluencia de nuevas situaciones ha traído la llamada “sociedad de la información” es la reconceptualización del trabajo humano.

A través de la historia, el acto de trabajar ha llamado la atención de diferentes formas y ha sido interpretado de otras tantas maneras. Desde los conceptos más desvalorizadores del trabajo pasando por las interpretaciones religiosas de la ética protestante, el trabajo sólo alcanzaría su máxima expresión de importancia social y económica hasta el advenimiento de la economía industrial.

Por primera vez, se agruparían trabajadores en torno a un “proceso” de fabricación y el trabajo humano pasó a considerarse una prolongación de la máquina, de la tecnología instalada. De esta forma, durante la revolución industrial el concepto de “productividad” adquirió inusitada importancia y la influencia del trabajo en la productividad condujo a Taylor a diseñar su sistema de administración basado en sus principios “científicos”. El paradigma de organización del trabajo taylorista se fundamentó en la división sucesiva del proceso de trabajo, sus tareas y obligaciones, hasta sus elementos más sencillos, apuntando a disminuir el tiempo requerido para desempeñar tales tareas a partir de una dosis de especialización y concentración absoluta.

La lógica de la administración científica, orientada a la minimización de los tiempos y movimientos necesarios para producir, facilitó que las habilidades demandadas a los trabajadores se centraran en la puntualidad y confiabilidad, enmarcadas en un ambiente caracterizado por la economía de tiempos.

El contenido de habilidades y destrezas que configuraba los puestos de trabajo, se aplicó a desarrollar métodos de trabajo más rápidos, con menos tiempos muertos, acercando los instrumentos al trabajador, minimizando sus desplazamientos, estudiando sus movimientos y desarrollando sus habilidades manuales y de operación. El cerebro fue colocado en la antípoda del músculo durante el auge de la economía industrializada.

La máxima aplicación de la administración científica se dio en el fordismo, organización del trabajo llamado así por su utilización por primera vez en las plantas de automoción de la Ford. El fordismo es la forma de organización de la producción que consiste en trabajar en torno a un objeto que circula en una cadena productiva haciendo varias estaciones de trabajo en la cual, trabajadores especializados agregan sucesivamente partes al producto.

Esta especialización en un limitado número de tareas y la subsecuente destreza, aunada a la extraordinaria economía de tiempos que se lograba al reducir los desplazamientos de los operarios dieron como resultado crecimientos inimaginados en la cantidad de producto obtenida con el mismo número de recursos. Ello desembocó no solo en la rebaja en el precio del producto final, sino que además exacerbó las exigencias laborales a un máximo de destreza carente de contenido. Otra característica del taylorismo y el fordismo, la que más contrasta con la forma actual de concebir el trabajo, fue la desvalorización del conocimiento y el saber desarrollado con la formación y la experiencia. La dirección trabajaba bajo el supuesto de que al reducir el trabajo a tareas muy simples, estas podrían ser llevadas a cabo por cualquiera sin ninguna capacitación previa. De hecho una, de las mayores “ventajas” del sistema taylorista era la rapidez con que podía ser incorporado un trabajador a la producción, dada la facilidad para entrenarlo en la rutina sencilla y repetitiva del empleo. Ello desvalorizó completamente la necesidad de “capacitación” y la redujo a un mero concepto de “entrenamiento”, cuando no de “adiestramiento”.

La excesiva preocupación por la rapidez, los tiempos y los movimientos se enfrentó a la fatiga y el agotamiento y se topó con un techo máximo para los incrementos de productividad. Se advienen así nuevos acercamientos al trabajo, enriquecidos desde disciplinas distintas a la ingeniería, lo que también proporcionó nuevas interpretaciones.

Una de las primeras escuelas, si no posteriores, complementarias a Taylor, fue bautizada como de las “relaciones humanas”. Su origen se atribuye a los hallazgos de ELTON MAYO en las investigaciones realizadas en una planta de fabricación de la factoría eléctrica Western Electric. Tales investigaciones empezaron a revelar nuevas formas de obtener mejores

1.0

desempeños de los trabajadores a través de factores que ya no solo atendían la velocidad y el esfuerzo.

El ambiente de trabajo y la iluminación, por ejemplo, explicaron porciones significativas del desempeño. Teorías como las famosas “X” e “Y” de MC GREGOR¹ dieron más peso a los factores motivacionales en la explicación del desempeño laboral y empezaron a marcar nuevas formas de dirigir equipos de trabajo para mantener los niveles de productividad. Se habló por primera vez de concebir al trabajador como una mente a favor de la empresa. Del concepto taylorista del haragán controlado, se pasó a otro en el cual era perfectamente comprensible que el trabajador pensara y obrara a favor de mejores resultados, todo ello con la motivación y el liderazgo adecuados.

En estos momentos nos encontramos en la tercera ola de la industrialización en la que la producción industrial se está definiendo como “producción industrial de servicios”, y en la que la información y el conocimiento adquieren una especial relevancia. La producción industrial de servicios nace de la consideración de la creciente convergencia entre los dos sectores; el industrial, que crecientemente incorpora la necesaria provisión de servicios a sus clientes, y el de servicios, que cada vez se industrializa más. Pero en esta última en especial, el conocimiento ha pasado a ser el mayor generador de riqueza y el más importante factor en las funciones de producción.

Del mismo modo en que, durante el taylorismo y el fordismo, las tecnologías de organización y producción moldearon las habilidades y destrezas de los trabajadores, en el actual sistema productivo orientado a los servicios, las nuevas tecnologías de base microelectrónica, de la información y las telecomunicaciones volverán a moldearlas de una forma específica.

El gran desarrollo de la “administración de personal” nace de la preocupación de lograr un mejor desempeño en el trabajo, solo que, como consecuencia obvia del modelo imperante, el taylorismo, las primeras innovaciones administrativas se centraron en concepciones basadas en la mejor forma de dirigir.

¹ La Teoría “X” suponía que los trabajadores requerían constante supervisión y estilos de dirección autocráticos por su irresistible tendencia hacia el menor esfuerzo. La Teoría “Y”, más constructiva, asigna al trabajador un papel motivado y creativo que debe complementarse con una acertada dirección.

Más tarde, teorías como la de la motivación de MASLOW y su escala de necesidades, o la del liderazgo de BLAKE y MOUTON con sus diferentes estilos según el tipo de trabajador evolucionaron hacia el análisis de las organizaciones (LITTERER) y su arquitectura: el desarrollo organizacional, el enfoque de sistemas en la organización, la reingeniería y, más recientemente, el modelo de competencias, suponen el reconocimiento del papel crucial que juegan la experiencia y el saber del trabajador en el desempeño y la productividad.

De la mano de la nueva era de la “información y el conocimiento” el concepto del trabajo se transforma, ahora es concebido como el aporte para lograr los objetivos de la organización. Las metodologías actuales de análisis del trabajo más que preocuparse por las tareas que el trabajador debe desempeñar, se centran en descifrar y establecer su aporte al logro de los objetivos de la organización a la que pertenece.

Mientras los conceptos más recurrentes en el modelo anterior de análisis del trabajo fueron: tarea, operación, tiempos, movimientos, métodos; en el análisis actual se trabaja en torno a habilidades, conocimientos, actitudes. El eje de análisis deja de ser la medición del trabajo y pasa a estar en la cabeza del individuo y en sus capacidades y motivaciones.

Esta reconceptualización abre la puerta a una nueva relación con el destinatario del producto del trabajo, hasta ahora ignorado como elemento del proceso productivo, y el concepto de orientación al cliente irrumpe con fuerza enmarcando y dando mayor sentido a esta nueva visión del trabajo. De esta incorporación del cliente, del usuario surge una mayor atención a conceptos como la calidad y la confiabilidad del producto o servicio, la diversificación y la innovación, la atención directa y la satisfacción del cliente o usuario.

Las virtudes laborales de la disciplina, puntualidad y obediencia dan paso a la demanda de competencias como: capacidad de análisis, trabajo en equipo, negociación, capacidad de aprendizaje permanente, solución de problemas, etc.

La organización del trabajo comienza a desplazarse hacia nuevos planteamientos.

NUEVAS CARACTERÍSTICAS EN LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

PASADO

1. *Organización jerárquica.*
2. *Objetivos impuestos, responsabilidad limitada.*
3. *Puestos predefinidos.*
4. *Entendimiento limitado del marco general del proceso de trabajo.*
5. *Trabajo especializado.*
6. *Gerencia del flujo de producción en un ambiente estable.*
7. *Trabajo basado en la fuerza física aplicada a materiales o a la manipulación de objetos.*
8. *Habilidades manuales, destreza y velocidad.*
9. *Rutina, situaciones repetitivas y problemas predecibles.*
10. *Trabajo desarrollado por órdenes y especificaciones.*
11. *Trabajo supervisado.*
12. *Separación entre pensamiento y acción.*
13. *Individuos adaptados a los requerimientos de las máquinas.*
14. *Perfiles homogéneos de habilidades y estrecho campo de competencia.*
15. *Capacitación inicial complementada con la experiencia en el empleo.*
16. *Clasificaciones ocupacionales rígidas basadas en habilidades y experiencia.*
17. *Bajo grado de autosatisfacción.*
18. *Sindicatos estructurados por sector.*

FUTURO

1. *Organización basada en los trabajadores*
2. *Participación en la conceptualización de los proyectos.*
3. *Flexibilidad en actividades y roles.*
4. *Comprensión de todo el proceso.*
5. *Trabajo complejo con enriquecimiento horizontal y vertical.*
6. *Gerencia de flujos de información en un ambiente cambiante.*
7. *Trabajo intelectual basado en manejo y transmisión de información.*
8. *Velocidad intelectual en términos de percepción, reacción y coordinación.*
9. *Manejo de situaciones imprevisibles y desrutinizadas que requieren acumulación de experiencia.*
10. *Trabajo requiere autonomía, iniciativa, responsabilidad y creatividad.*
11. *Trabajo autoevaluado.*
12. *Integración de pensamiento y acción, solución de problemas.*
13. *Adaptación para responder a los requerimientos de cada situación.*
14. *Habilidades heterogéneas, amplio rango de competencias que incluye competencias relacionales.*
15. *Capacitación inicial y luego capacitación continua formal o informal.*
16. *Clasificaciones vinculadas a la adaptabilidad y capacidad para asimilar nuevos conocimientos.*
17. *Énfasis en la autosatisfacción, inversión en personal.*
18. *Sindicatos por ocupación y compañía.*

El trabajo pasa a tener un nuevo código que se fundamenta en el resultado del aporte humano que ya no en la cuidadosa prescripción de tareas. Lograr resultados es un desafío mayor a ejecutar tareas. Para lograr resultados el trabajador competente debe movilizar sus conocimientos, habilidades, destrezas, experiencias anteriores y comprender el proceso en el que se halla inmerso. Ahora su formación y el reconocimiento de sus saberes tienen un significativo y un valor reconocido.

Como consecuencia de todo ello, las tradicionales clasificaciones ocupacionales se están tornando obsoletas. Muchas listas de puestos de trabajo cumplen propósitos más administrativos que funcionales. A medio plazo, muchos de los puestos que hoy configuran esas listas, desaparecerán a favor de roles transversales. En muchos casos, las categorías construidas para el empleo ya no son suficientes para explicar, describir o comprender los nuevos escenarios laborales de la sociedad del conocimiento. Adicionalmente, de la mano de las nuevas modalidades de empleo, emergen nuevas demandas para los actuales modelos de formación profesional y nuevos desafíos para las formas jurídicas de regulación y protección al trabajo.

En este nuevo escenario la valoración del aporte del trabajador ha cambiado, ahora se contemplan múltiples acercamientos metodológicos para identificar, en la mejor forma posible, la compleja estructura de contenidos del aporte humano al empleo. He aquí algunos de ellos:

- La conducta y el mejor desempeño
- La función y el “logro” antes que la tarea
- El aprendizaje solucionando disfunciones y problemas
- El advenimiento del “saber práctico”
- El concepto del trabajo construido en su dinámica

La aplicación de la competencia laboral empieza a difundirse a partir del momento en que la organización del trabajo evoluciona hacia la ampliación y enriquecimiento de las tareas, producto de la gestión de calidad y flexibilidad que, junto con la naturaleza de las innovaciones tecnológicas, tienden a transformar la organización en sistemas abiertos de aprendizaje continuo.

El modelo de competencias surge para tratar de dar respuesta a las exigencias requeridas actualmente para un desempeño

1.0

laboral satisfactorio. Modelo, que a diferencia de los desarrollados hasta el momento, permite reconocer el valor que tiene para la productividad el capital de conocimiento, y éste está siendo considerado en la actualidad como uno de los factores de producción más valiosos, especialmente en empresas o entidades de servicio a personas.

Así estaríamos asistiendo al tránsito de un mercado de trabajo basado en puestos de trabajo a uno basado en competencias, en el que definitivamente el trabajo basado en el esfuerzo humano da paso, como núcleo central del sistema productivo, al trabajo basado en el conocimiento, especialmente en los países desarrollados o en vías de desarrollo.

Tradicionalmente los modelos de gestión de recursos humanos se definieron sobre la base del ciclo de vida de las personas, es decir pasando por las fases de reclutamiento, selección, formación y desarrollo, remuneración y desvinculación. Los modelos actuales de gestión de talento humano incluyen, sin embargo, una función anticipativa o predictiva, una función de flujo y una de salida.

Las nuevas necesidades que el ambiente competitivo ha impuesto a las organizaciones, sean de la naturaleza que sean, requieren de respuestas más rápidas que no se pueden dar bajo las tradicionales formas de organización del trabajo.

Una rápida adaptación al cambio, aceptar desafíos, cambiar y aprender continuamente, son en la actualidad imperativos para cualquier organización. Lograr estas características implica que la organización también se convierta en un “equipo competente” conformado, obviamente, por trabajadores competentes, capaces de comprender, procesar y aplicar un gran número de informaciones en rápido cambio, interactuar en sus equipos de trabajo y ser hábil para comunicarse efectivamente, y esto especialmente en las organizaciones que se ocupan de personas.

Frente a estas demandas, la gestión de recursos humanos basado en competencias se presenta como un referente a tener en cuenta para alcanzar esos propósitos ya que es un modelo que permite alinear el capital intelectual de una organización con su estrategia organizacional. El modelo de competencias plantea que cada organización posee características que las

distinguen de las demás pero también muchos factores que les permiten establecer mecanismos similares de gestión. Esta unificación o estandarización de los sistemas de gestión en las organizaciones no supone, sin embargo, que las mismas pierdan su capacidad efectiva de alcanzar sus logros específicos y de diferenciarse del resto.

Esa capacidad es la que determina qué cualidades, habilidades, técnicas y conocimientos deberá poseer su capital humano para así lograr destacar de entre las demás organizaciones. Está claro que cada organización tiene una estrategia diferente, por lo tanto sus competencias también lo serán, por tal motivo el modelo de competencias debe confeccionarse en función de los requerimientos que los colaboradores deben poseer para alcanzar la estrategia organizacional partiendo de la filosofía, la misión y la visión organizacional.

Efectivamente, en el desempeño competente existe un amplio espacio de aplicación del conocimiento del trabajador y ese conocimiento es uno de los principales motores de la productividad. Por tanto, en el nuevo escenario del desempeño, el incremento de conocimientos, además de favorecer mejores resultados en la organización, facilita aumentar el acervo de capacidades con las cuales la organización se dota para competir mejor. De ahí que sea tan importante no solo construir sino valorar y reconocer las competencias de la organización. Como veremos más adelante, ello da lugar al advenimiento de sistemas de valoración y certificación de competencias.

En suma, en el momento actual se puede hablar de una revalorización del trabajo humano, que se puede caracterizar por la importancia concedida: a) al saber y la inteligencia que el trabajador aplica y moviliza; b) a las relaciones sociales de trabajo o lo que es lo mismo, a las múltiples interacciones de personas y equipos que facilitan el quehacer; c) a la formación y, por último, d) al diseño de mecanismos para el reconocimiento y valoración de las capacidades demostradas en el trabajo.

La gestión por competencias laborales entraña una ventaja para el trabajador al reconocerle competencias adquiridas, aún durante su experiencia y no limitar la descripción de sus capacidades laborales a lo que haya sido su vida académica.

1.0

Los modelos más desarrollados del enfoque de competencias apuntan a darle a la certificación el mismo valor de los títulos educativos, destruyendo el concepto de educación de primera y educación de segunda categorías.

Por otro lado, en lo organizacional, un trabajador que sepa lo que se espera de él, es más eficiente y motivado que aquel a quien se le asigna un puesto y no se le ubica en el gran marco y en las funciones de la organización. Los planes de capacitación en los que participará estarán mucho más dirigidos al mejoramiento de su desempeño, y las evaluaciones que se hagan tendrán más sentido en cuanto a su aporte a los objetivos de la organización.

Debido a que en el ejercicio de diferentes actividades laborales se ponen en juego competencias comunes, que no son exclusivas de un puesto de trabajo ya que pueden ser compartidas en el ejercicio de diferentes empleos, la gestión por competencias contribuye a que las habilidades del trabajador se puedan aprovechar en una mayor gama de opciones de empleo. Además, el modelo de competencias privilegia el desarrollo de capacidades asociadas a la comprensión, la conceptualización de lo que se hace y, por tanto, facilita un mejor aprendizaje y una mayor readaptación.

En este sentido la gestión por competencias apoya la empleabilidad, ya que las posibilidades de movilidad laboral pueden ser juzgadas con más ponderación cuando se conocen las competencias requeridas en otras áreas de la organización. Es probable que algunas de las competencias asociadas a ciertas áreas de desempeño sean totalmente transferibles a otras áreas, si tales competencias son reconocidas y certificadas, pueden acelerar las decisiones de promoción y motivar, a quienes lo deseen, a realizar acciones de capacitación que les permitan ser elegibles para esas nuevas posiciones. De ahí que el enfoque de competencias aclare notablemente el panorama para la selección de personal, el cual puede fundamentarse, ya no sobre diplomas, sino sobre capacidades demostradas.

La simplificación en las atiborradas y muchas veces inoperantes descripciones de puestos se facilita enormemente con conceptos como el de los niveles de desempeño y las áreas de competencia, antes que por la tradicional y desgastada forma

de bautizar puestos y crear diferenciaciones innecesarias entre colaboradores que interactúan a niveles similares y con altos grados de interdependencia. Las nuevas líneas en materia de vinculación de personal se describen mejor sobre la base de perfiles de competencia.

De ahí otras de las razones por las que un número cada vez más numeroso de organizaciones han comenzado a reconocer que su principal fuente de diferenciación y competitividad es su gente. Se recogen cada día más experiencias de organizaciones que orientan sus esfuerzos competitivos a fortalecer su activo humano. Generar ambientes propicios a la innovación y al aprendizaje continuo son objetivos que se sustentan en los procesos de capacitación para el desarrollo de competencias laborales.

La formación de los trabajadores tiene una más fácil identificación y provisión mediante mecanismos de evaluación de las competencias que cada uno dispone, que faciliten la identificación de aquellas competencias a desarrollar en cada caso, y por tanto, de las acciones de formación requeridas. Muchos programas de capacitación caen en la fácil e ineficaz fórmula del recetario que, por repetitivo, sólo logra dar cuenta de recursos en tiempo y dinero pero no significan mayor avance a los ojos de los trabajadores.

La formación por competencias permite planificar cuidadosamente la formación de los trabajadores de una organización de modo que cumpla dos propósitos: el primero, hacer de nexo entre las competencias requeridas y las competencias disponibles en el presente; y el segundo, anticipar acciones de formación que cubran las competencias requeridas a futuro e incluso el reclutamiento y/o desvinculación que permitan a las organizaciones disponer de tales competencias.

Por tanto, el enfoque de competencias se ha convertido en la forma más útil y eficiente de obtener un alto rendimiento y desempeño en las organizaciones en la última década. Sin embargo es importante no caer en la tentación de querer aplicarlo de manera improvisada, sin la suficiente preparación y conocimiento de las distintas aplicaciones y su impacto.

APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA Y COMPETENCIAS: DE LA CREACION DE UN CONCEPTO A UN NUEVO PARADIGMA

Desde finales de los años 70, la evolución de las economías y las sociedades, y sobre todo la llegada de las tecnologías de la información, han convertido al aprendizaje a lo largo de la vida, en un objetivo clave de las políticas educativas y formativas. El progreso tecnológico y la interdependencia económica a escala internacional están modificando rápidamente el panorama de la economía, e incentivan aún más la necesidad de innovación, mejora de la productividad y adaptación sin traumas a cambios estructurales.

En una sociedad donde la globalización, el progreso técnico y las tecnologías de la comunicación hacen evidente lo esencial que resulta el capital humano, surge el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida en razón de una mayor conciencia de la importancia que adquieren los procesos de obtención y renovación de conocimientos y competencias.

Una serie de importantes fuerzas socioeconómicas sustentan esta propuesta a favor del aprendizaje a lo largo de la vida. La base de la argumentación favorable al aprendizaje a lo largo de la vida tiene dos raíces principales: en primer lugar, considerando la creciente importancia de la economía basada en el conocimiento y el progresivo alejamiento del taylorismo y el fordismo, el umbral de destrezas que requieren las organizaciones actuales se incrementa continuamente, mientras que la demanda de destrezas de bajo nivel sufre una relativa disminución; en segundo término, conforme las organizaciones se enfrentan a mercados más inestables y a ciclos de producción más breves, los empleos de carrera específica se hacen más escasos, y las personas experimentan con más frecuencia cambios profesionales durante su vida activa. La vida media de las destrezas se acorta. Surge la necesidad de renovar y actualizar permanentemente destrezas y competencias, como factor esencial para afrontar ajustes estructurales, aumentar la productividad, innovar y reasignar recursos humanos con eficacia.

Así, el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida se planteó procedente de una perspectiva de la educación considerada como algo excesivamente rígido y homogéneo. El valor de lo aprendido fuera de los sistemas reglados apenas se hallaba reconocido, y los/as profesionales de la formación admitían que la solución no podía consistir en una simple prolongación de la educación tradicional a lo largo de la vida, y que se requerían nuevos métodos. La atención debía de centrarse menos en los contenidos formativos y más en los procesos de formación y en la evolución de la persona que aprende.

De ahí que el concepto trate de responder a la necesidad de generar mayores oportunidades formativas y no sólo circunscritas a ciertas etapas del desarrollo de las personas en las que tradicionalmente se consideraba como esencial a la formación. Este concepto pretende indicar que las oportunidades deben existir en diferentes espacios, en cualquier momento, a cualquier edad, y más aún, para cualquier condición social,

2.0

puediendo así hacer frente a las demandas de un mercado laboral que exige trabajadores y trabajadoras con mayor capacidad para la movilidad y un mayor poder de adaptación a los cambios cada vez más rápidos e imprevistos de la economía.

Las estrategias en favor del aprendizaje a lo largo de la vida intentan responder a la convergencia de intereses entre los imperativos económicos derivados de las necesidades de una sociedad del conocimiento y la necesidad social de promover la cohesión social, produciendo beneficios a largo plazo para la ciudadanía, las organizaciones, la economía y la sociedad en términos generales. A escala individual, el aprendizaje a lo largo de la vida impulsa la creatividad, la iniciativa y la capacidad de respuesta de las personas, atributos todos que contribuyen a su autorrealización, a conseguir mejores niveles de ingresos y empleo, a la innovación y a la productividad.

Hoy en día, la visión del aprendizaje a lo largo de la vida se distancia claramente de la existente en la década de los años 70, pues adopta una definición más global del concepto, que ahora se hace extensible a toda actividad intencionalmente de aprendizaje realizado en cualquier momento del ciclo vital con intención de mejorar el conocimiento y las competencias en personas que desean participar en las actividades de aprendizaje. Esta definición contiene cuatro características principales:

- **Una visión estructural:** se trata de la característica que más distingue al aprendizaje a lo largo de la vida, ya que otros modelos educativos son siempre específicamente sectoriales. En cambio, la idea del aprendizaje a lo largo de la vida considera la demanda y la oferta de oportunidades de aprendizaje como parte de un sistema interconectado que abarca todo el ciclo vital de una persona y comprende todo tipo de aprendizajes formales, no formales e informales.
- **El que aprende como eje central:** equivale a desplazar la atención desde la oferta –por ejemplo los sistemas educativos institucionales de tipo formal– hacia la demanda y la respuesta a necesidades del que aprende.
- **La motivación para aprender** es la piedra de toque para un aprendizaje que continúe a lo largo de toda la vida, y requiere prestar atención al desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”, a través de un aprendizaje autodirigido.

- **Multiplicidad de objetivos para la política educativa:** la visión del “ciclo vital” reconoce múltiples objetivos educativos -como p.e. realización personal, desarrollo del conocimiento, objetivos económicos, sociales o culturales- y el hecho de que las prioridades en cuanto a dichos objetivos pueden cambiar a lo largo de la vida de una persona.

En lo que se refiere al desarrollo del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, los elementos centrales para su aplicación son los siguientes:

- a. Una **formación base** que garantice la obtención de una plataforma mínima de formación. La formación inicial se ofrecerá como herramienta que proporciona a cada persona un nivel suficiente de empleabilidad y adaptabilidad, dotándolas del nivel de cualificación y competencias necesarias para gestionarse a sí mismas y adaptarse durante toda su vida a las mutaciones en el empleo y en los entornos laborales. Las fases iniciales de la educación y de la formación resultan cruciales, en este aspecto, pues representa una inversión única en la estructura de competencias personales, a la que toda persona deberá poder recurrir durante toda su vida. Debe desarrollarse una «plataforma mínima de formación». Esta plataforma debe estar compuesta por competencias básicas (basic skills) y competencias claves (core skills), sobre las que cada persona fundamentará y erigirá su formación posterior².
- b. Una **estrategia de aprendizaje a lo largo de toda la vida** en la que las organizaciones y los propios individuos desempeñan un papel esencial, ya que deben invertir en el desarrollo de su propio potencial, apoyados, eso sí, por unas políticas públicas dirigida a crear contextos favorables. Considerando las transformaciones en la estructura productiva, en la organización del trabajo y la rápida difusión de las nuevas tecnologías, las organizaciones deben cobrar conciencia de que para hacer frente a los cambios será necesario actualizar

² Aplicado al Estado español tenemos la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN (LOE), que regula la organización de las distintas enseñanzas del sistema educativo a excepción de las enseñanzas universitarias. En el art. 3 de esta ley se reconoce a la “Educación de personas adultas” como una de las enseñanzas del sistema educativo oficial, y el art. 5 está dedicado íntegramente al concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida”. Todo el sistema se organiza alrededor de la enseñanza de competencias básicas. Para las enseñanzas universitarias su organización se recoge en LEY ORGÁNICA 4/2007 de 12 de abril y el posterior Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, en el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales concretando la estructura de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior (EES), más conocido como Plan Bolonia. Esta formación se organiza también alrededor de la enseñanza de competencias, en este caso las competencias clave.

2.0

de manera regular las competencias de sus trabajadores/as mediante la formación³.

- c. **La detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales** será un paso esencial para hacer realidad la formación a lo largo de toda la vida. Es importante combinar entre sí diferentes tipos de formación, centrados tanto en distintos ámbitos de la vida como en diferentes momentos de la vida⁴.

Hace diez años todavía se estudiaban los diferentes elementos que agrupa el aprendizaje a lo largo de toda la vida de forma aislada, pero en la actualidad la mayoría de los países⁵ han optado por una filosofía más global, orientada a reunir formación inicial, formación continua, formación formal y no formal dentro de un mismo sistema estructurado.

La enumeración de los elementos centrales para la aplicación del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida permite apreciar los retos que aguardan tanto al Estado y al sistema educativo, como al tejido productivo, a las organizaciones al servicio de las personas y a los propios ciudadanos y ciudadanas. Conscientes de ello la OIT elaboró la famosa Recomendación 195 sobre desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente, adoptada en la 90ª Conferencia Internacional del trabajo celebrada en Ginebra en junio de 2004.

³ Como ejemplos, en el B.O.E. de 1 de marzo de 2004, se publica la Orden TAS/500/2004, de 13 de febrero, por la que se regula la financiación de las acciones de formación continua de las empresas, incluidos los permisos individuales de formación. Esta Orden viene a desarrollar el Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua y que supone la puesta en marcha de un nuevo modelo de gestión de la formación continua que permitirá a las empresas planificar y desarrollar la formación necesaria sin apuntarse a convocatorias anuales.

⁴ Respecto a la creación del Marco y del Sistema de Cualificaciones en el Estado español, podemos señalar los siguientes decretos: a) Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo; b) Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad; c) Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional; d) Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones, modificado por el Real Decreto 1326/2002, de 13 de diciembre; e) Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula la Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, modificado por el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre; y f) Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.

⁵ El Estado español se encuentra entre ese grupo de países como puede comprobarse con la lectura de la legislación citada.

La Recomendación 195 constituyó una puerta de entrada al papel de los recursos humanos en un mundo laboral donde los cambios frecuentes, la irrupción constante de innovaciones tecnológicas y las nuevas formas organizacionales y contractuales, estaban requiriendo de una respuesta significativa desde la formación.

Aprender significa ya no solo estudiar, las fuentes de conocimiento están en muchos lugares además de los centros formativos, y más aún están disponibles a lo largo de la vida. La Recomendación 195 liga el aprendizaje con el desarrollo de competencias y cualificaciones.

Disponer de competencias acordes con la demanda del mundo del trabajo continúa siendo, igual que lo era antes, clave en la trayectoria laboral de las personas, el problema es que ahora tal requerimiento se ha vuelto más dinámico, los empleos cambian, pero también cambia la forma en que se organiza el trabajo, en que interactúan las personas, en que se dan y reciben instrucciones, los compromisos que se adquieren y cómo se obtienen resultados. Y estos cambios están suponiendo desafíos más amplios y complejos que incluyen considerar con una mayor centralidad el aprendizaje y protagonismo del adulto y sus necesidades cognitivas.

Para determinar qué necesita aprender cada trabajador/a es esencial que exista una mirada amplia acerca del conjunto de sus competencias, un reconocimiento social tanto de los aprendizajes que ha adquirido formalmente en distintos momentos de su vida como de otros aprendizajes informales y no-formales, desarrollados a través de la experiencia laboral o social. En este mismo sentido, las oportunidades de formación deben poder articularse unas con otras, para que las personas vayan forjando sus propios itinerarios formativos en diferentes espacios y momentos.

Cabe preguntarse entonces por las herramientas que se requieren a efectos de facilitar ese reconocimiento. Es así que la definición de un marco de referencia que facilite una visión unificada tanto del panorama formativo como de la acumulación de los logros por parte de las personas en materia de competencias, fuese especialmente promovida en el texto de la Recomendación 195.

2.0

A tales efectos la Recomendación 195 establece en primer lugar la definición de las nociones básicas de aprendizaje permanente, competencia, cualificación y empleabilidad.

La expresión «**aprendizaje permanente**» engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones. El término «**competencias**» abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico. El término «**cualificaciones**» designa la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial, y por último, el término «**empleabilidad**» se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo.

Por otro lado, la Recomendación 195 insta a los países miembros a definir políticas de desarrollo de los recursos humanos, de educación, de formación y de aprendizaje permanente que:

- a. faciliten el aprendizaje permanente y la empleabilidad, y formen parte de una gama de medidas de orden político destinadas a crear empleos decentes y a alcanzar un desarrollo económico y social sostenible;
- b. atiendan por igual los objetivos económicos y sociales, hagan hincapié en el desarrollo económico sostenible en el contexto de una economía en proceso de globalización y de una sociedad basada en el saber y la adquisición de conocimientos y hagan también hincapié en el desarrollo de las competencias, la promoción del trabajo decente, la conservación del empleo, el desarrollo social, la inclusión social y la reducción de la pobreza;
- c. concedan gran importancia a la innovación, la competitividad, la productividad, el crecimiento económico, a la creación de trabajo decente y a la empleabilidad de las personas, considerando que la innovación crea nuevas oportunidades de empleo pero también exige nuevos enfoques en materia de educación y formación que permitan satisfacer la demanda de nuevas competencias;

- d. respondan al reto de transformar las actividades de la economía informal en trabajos decentes plenamente integrados en la vida económica; las políticas y programas deberían formularse con el fin de crear empleos decentes y ofrecer oportunidades de educación y de formación, así como la validación de los conocimientos y las competencias adquiridos anteriormente, a fin de ayudar a los trabajadores y los empleadores a integrarse en la economía formal;
- e. fomenten y mantengan las inversiones públicas y privadas en las infraestructuras necesarias para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la educación y la formación, así como en la formación de docentes e instructores, recurriendo para ello a redes de colaboración de ámbito local, nacional e internacional, y
- f. reduzcan la desigualdad en lo que respecta a la participación en la educación y la formación.

Para tal fin la Recomendación 195 establece que el logro de los anteriores objetivos debe empezar por:

- a. reconocer que la educación y la formación son un derecho para todos y, en colaboración con los interlocutores sociales, esforzarse por asegurar el acceso de todos al aprendizaje permanente, y
- b. reconocer que la consecución del aprendizaje permanente debería basarse en un compromiso explícito: por parte de los gobiernos, de invertir y crear las condiciones necesarias para mejorar la educación y la formación en todos los niveles; por parte de las organizaciones, de formar a sus trabajadores, y, por parte de las personas, de desarrollar sus competencias y trayectorias profesionales.

Y por último, en relación a ese desarrollo de competencias la Recomendación 195 exhorta a los países miembros a:

- a. promover, con la participación de los interlocutores sociales, la identificación permanente de las tendencias en materia de competencias que necesitan las personas, las organizaciones, la economía y la sociedad en su conjunto;
- b. reconocer el papel que los interlocutores sociales, las organizaciones y los trabajadores y trabajadoras desempeñan en la formación;
- c. apoyar las iniciativas de los interlocutores sociales en el ámbito de la formación, a través del diálogo bipartito, incluida la

2.0

- negociación colectiva;
- d. prever medidas concretas que estimulen las inversiones y la participación en la formación;
 - e. reconocer el aprendizaje en el lugar de trabajo, tanto formal como no formal, y la experiencia laboral;
 - f. promover el desarrollo del aprendizaje y la formación en el lugar de trabajo mediante:
 - la adopción de prácticas laborales calificantes y de excelencia, que mejoren las aptitudes profesionales;
 - la organización de actividades de formación en el trabajo y fuera de él, conjuntamente con prestadores públicos y privados de servicios de formación, que permitan aprovechar mejor las tecnologías de la información y la comunicación, y
 - la utilización de nuevas modalidades de adquisición de conocimientos, junto con políticas y medidas sociales apropiadas que faciliten la participación en la formación;
 - g. instar a los empleadores públicos y privados a adoptar buenas prácticas en materia de desarrollo de los recursos humanos;
 - h. fomentar para todos los trabajadores la igualdad de oportunidades y el acceso a la orientación profesional y al perfeccionamiento de sus aptitudes profesionales, y apoyar la reconversión profesional de los trabajadores que corren el riesgo de perder su empleo;
 - i. promover políticas de apoyo que permitan a las personas alcanzar un equilibrio entre sus intereses laborales, familiares y de aprendizaje permanente.
 - j. recopilar información sobre las competencias y las tendencias emergentes en el mercado de trabajo a partir de las diversas fuentes, incluidos estudios longitudinales, que no se limiten a la clasificación tradicional de las ocupaciones.

La formación a lo largo de toda la vida recibiría un fuerte impulso con la Implantación de titulaciones o certificaciones intercambiables, parciales o totales, que permitieran transitar entre la educación general, la FPI (formación profesional inicial), la FPC (formación profesional continua) y la enseñanza superior, dentro de un sistema que dejase de ser lineal, organizado por etapas sucesivas, y pasase a promover la transferencia entre diferentes lugares y momentos formativos, tendiendo todo el sistema a la adquisición de competencias en lugar de a la acumulación de títulos.

A este respecto la voluntad política de la administración pública en el Estado español queda reflejada en el preámbulo de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación) en el que se establece que *para conseguir que estos principios se conviertan en realidad, hay que actuar en varias direcciones complementarias. En primer lugar, se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida. Si el aprendizaje se ha concebido tradicionalmente como una tarea que corresponde sobre todo a la etapa de la niñez y la adolescencia, en la actualidad ese planteamiento resulta claramente insuficiente. Hoy se sabe que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose. También se sabe que las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos a ampliar permanentemente su formación. En consecuencia, la atención hacia la educación de las personas adultas se ha visto incrementada. Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades. Para permitir el tránsito de la formación al trabajo y viceversa, o de éstas a otras actividades, es necesario incrementar la flexibilidad del sistema educativo. Aunque el sistema educativo español haya ido perdiendo parte de su rigidez inicial con el paso del tiempo, no ha favorecido en general la existencia de caminos de ida y vuelta hacia el estudio y la formación. Permitir que los jóvenes que abandonaron sus estudios de manera temprana puedan retomarlos y completarlos y que las personas adultas puedan continuar su aprendizaje a lo largo de la vida exige concebir el sistema educativo de manera más flexible. Y esa flexibilidad implica establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales.*

Pero junto a este marco general también es necesario incrementar decididamente las posibilidades de formación continua en el puesto de trabajo. Parece que las nuevas formas de organización del trabajo tienden a producir más oportunidades formativas que los tipos tradicionales de división del trabajo.

2.0

Los nuevos métodos de organización el trabajo que emergen actualmente mejoran las posibilidades de profesionalización y formación. Pero los procesos didácticos incorporados en los modernos procesos de trabajo resultan muy distintos a la enseñanza clásica estructurada de forma pedagógica. La hipótesis más audaz equivale a decir que las nuevas formas de trabajo conllevan nuevos procesos de formación.

La formación vinculada al trabajo no se limita a la experimentación o a la formación en el puesto de trabajo. No es posible obtener una competencia profesional completa a través exclusivamente de una enseñanza informal o no formal, que supone una situación restrictiva desde un punto de vista cognitivo, pues no deja espacio para reflexionar sobre la propia actividad. Resulta necesario por ello complementar éstas enseñanzas con nuevos tipos de formación deliberada, que permitan a la formación trascender el nivel de los objetivos puramente técnicos o económicos y fomenten la capacidad reflexiva y el desarrollo personal.

Así, las formas de organización y de formación características de los modernos procesos de trabajo pueden agruparse en dos categorías generales:

- a. Las formas del tipo «organización-formación», donde se combinan sistemáticamente la formación deliberada con la informal, trascendiendo los requisitos estrictos del puesto de trabajo;
- b. las formas de organización del trabajo en los que las competencias se adquieren informalmente y por experiencia, y se ciñen a los requisitos de la situación de trabajo.

TIPOS DE FORMACIÓN POR LA EXPERIENCIA

La formación de carácter informal es la que tiene lugar sin organización ni estructura formal, y surte resultados no intencionales.

La formación basada en la experiencia implica un proceso de reflexión.

La formación participativa tiene lugar de forma irreflexiva o inconsciente.

La formación deliberada es la formación que aspira a lograr resultados específicos.

Fuente: Debnostel P., Dybowski G., 2001. Company-based learning in the context of new forms of learning and differentiated training paths. En: Descy P., Tessaring, M., eds.: Training in Europe (informe base), vol. 1, adaptado por los autores.

Una formación en el puesto de trabajo puede considerarse innovadora cuando combina sistemáticamente la formación y el trabajo, trascendiendo con ello el simple aprendizaje informal.

Una organización formativa consiste en una empresa que hace participar a todos sus trabajadores y trabajadoras en un proceso que acrecienta la eficiencia organizativa e individual, mediante la reflexión continua sobre la forma de ejecutar tareas cotidianas estratégicas y gracias a un entorno favorable de la formación. De esta manera, el contenido del trabajo se convierte en contenido formativo, y ambos pasan a ser elementos integrantes de un proceso de mejora continua.

La formación dentro de los modernos procesos de trabajo presenta una serie de ventajas desde el punto de vista de la orientación y la motivación. Garantiza un vínculo directo entre la obtención de conocimientos y su aplicación práctica. Además, esta nueva forma de organización tiene consecuencias nada despreciables para la función y las tareas de los responsables de formación y recursos humanos, y para cualquier trabajador o trabajadora que en un determinado momento asuma la función de formador.

El reconocimiento del carácter constructivo de la formación y la consolidación de sus vínculos con el proceso de trabajo modifican las condiciones y los métodos de intervención para los formadores. Dentro de una organización formativa, en la que el lugar de trabajo y de formación son idénticos, la labor del formador tiende a cobrar rasgos de coordinación. En este contexto, los formadores añaden a sus funciones formativas tradicionales las de dirección de equipo, portavoz, dirección de proyecto, asesoría de la calidad, etcétera.

Vemos pues que en la actualidad la noción de «competencias» se ha convertido en un factótum. Es un término que se utiliza en diferentes disciplinas científicas y en distintos ámbitos. Usado en un contexto de empleo, tiende a sustituir a las titulaciones formales. Usado en el ámbito formativo, constituye el objetivo último del proceso de formación.

Las competencias están pasando además al primer plano en un contexto de crisis socioeconómica y de transformación de la organización del trabajo, ya que son las que mejor se adaptan a las situaciones de cambio en los modelos de gestión. Esta situación

2.0

ha llevado incluso a intentar definir las competencias necesarias para que los ciudadanos ocupen su puesto en la sociedad.

EVOLUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS IMPULSADA POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LOS NUEVOS TIPOS DE ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

FACTORES DE COMPETENCIA	CONTENIDOS ANTIGUOS	CONTENIDOS NUEVOS
Responsabilidad	<i>Basada en el comportamiento, como el esfuerzo y la disciplina.</i>	<i>Basada en la propia iniciativa.</i>
Experiencia técnica	<i>Vinculada a la experiencia laboral.</i>	<i>Cognitiva: saber detectar y resolver problemas.</i>
Interdependencia	<i>Secuencial; jerárquica</i>	<i>Sistemática; trabajo en equipo.</i>
Educación y Formación	<i>Obtenida de una vez por todas</i>	<i>De carácter continuo.</i>
Aprendizaje	<i>Pasivo: ser formado.</i>	<i>Responsable frente a la propia formación: autodidactismo, formación a lo largo de la vida.</i>

Fuente: Green A., Wolf A., Leney T., 1999. Convergence and divergence of the European education and training systems. Institute of Education. Universidad de Londres: Bedford Way Papers, p. 128, adaptado por la Comisión Europea, programa Eurotecnet.

Estas transformaciones han revelado además la importancia de la «empleabilidad», es decir, la necesidad de desarrollar y mantener las competencias del trabajador(a) proporcionándole los conocimientos y competencias requeridas para permanecer empleado durante toda su vida laboral. Para conseguir este objetivo, las personas deben sentirse responsables de su propia empleabilidad, y disponer de los medios para garantizarla. Deben convertirse en «autodidactas» durante toda su vida. Desde el punto de vista de la empleabilidad, la formación a lo largo de la vida puede considerarse como necesidad y derecho para todo ciudadano. El Estado y las instituciones educativas responsables deben proporcionar por ello las condiciones y entornos formativos adecuados.

Numerosos autores han resaltado el valor del aprendizaje a lo largo de la vida como instrumento de acceso a ventajas

sociales. Dicho instrumento permite obtener competencias utilizables en una variedad de contextos: laboral, doméstico o comunitario (EC, 2001; IJLE, 2004; NCVER, 2003a). Las sociedades modernas ofrecen a sus ciudadanos y ciudadanas toda una serie de ventajas sociales, que pueden dividirse en: ventajas directas, derivadas de la participación individual en el mercado de trabajo (salario, categoría social, otros beneficios sociales, etc.), y ventajas de tipo más amplio, derivadas de vivir en una comunidad y de compartir bienes comunes. Cada vez se presta más atención a las ventajas globales que comporta la vida en una sociedad moderna, y también al hecho de que no todas las personas consiguen acceder a ellas. Numerosas políticas responden a esta situación intentando garantizar esas ventajas, y un modelo para hacerlo consiste en crear mejores prácticas de aprendizaje a lo largo de la vida.

Se consideran que las competencias son motores de la productividad y la competitividad, y elementos relevantes en todos los sistemas y culturas posibles (Bédoué y Planas, 2003; Brown, 2003; NCVER, 2003b; Ottersten, 2004). Son una respuesta a los requisitos de la globalización y a la emergente economía del conocimiento, cuya exigencia de continuo perfeccionamiento se afirma conforme lo que se ofrece al cliente/usuario pasa de ser una mercancía tangible a una mercancía abstracta. Esta necesidad de mantener el volumen de la oferta de competencias y a la vez incrementar su nivel, genera el argumento básico para aumentar la inversión en capital humano y en aprendizaje a lo largo de la vida. Desde un punto de vista individual con relación al mercado de trabajo, las competencias comportan empleabilidad, y -entre otras cosas- mayores posibilidades de mejoras salariales y oportunidades de carrera más gratificantes. Y la empleabilidad es un atributo básico para acceder o retornar al mercado de trabajo en algunos países con índices de paro incómodamente altos, particularmente entre los jóvenes, como ocurre en España.

Por tanto, el aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en un objetivo político. Se la considera una condición necesaria para alcanzar el éxito individual en el mercado de trabajo y el bienestar social, y también base para la democracia y la ciudadanía. Se piensa asimismo que la competitividad de las economías nacionales depende en gran medida de la capacidad que tengan las sociedades para alentar y facilitar dicho aprendizaje.

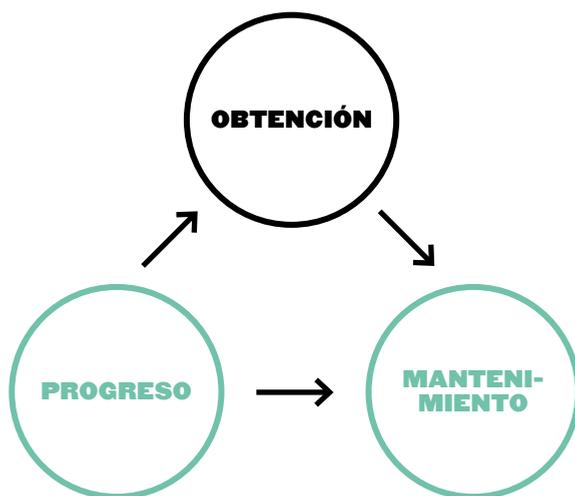
EMPLEABILIDAD Y COMPETENCIAS: LAS COMPETENCIAS DE LA EMPLEABILIDAD

El concepto de empleabilidad corresponde a una “ampliación y actualización del concepto de capital humano” donde capital humano corresponde a la inversión que hacen los individuos para aumentar su productividad y que se asocia generalmente con formación, pero que incluye además capacitación, aprender en el trabajo y motivación y esfuerzo de los individuos. De forma más concreta, se puede entender por empleabilidad al “conjunto de competencias que brindan a una persona la oportunidad de ingresar a un puesto de trabajo y además de permanecer en él”. En esta definición juegan un rol importante las actitudes y en especial el comportamiento en el mercado del trabajo.

Otras definiciones ven a la empleabilidad como “la capacidad de una persona de encontrar empleo por sí misma”, de hecho, empleabilidad es una adaptación directa del término employability que literalmente significa habilidad para mantener o conservar un empleo.

Por tanto, aunque se le ha dado múltiples significados, en lo esencial, empleabilidad se refiere fundamentalmente a la habilidad para estar empleado. Se identifican cuatro atributos clave:

- La habilidad de obtener el primer empleo: obtención.
- La habilidad para mantener el empleo superando el período de prueba: mantenimiento
- La habilidad para progresar en el empleo, hacer transiciones entre trabajos y roles dentro de la misma organización para satisfacer nuevos requerimientos laborales o de desarrollo de carrera: progreso
- La habilidad para adaptarse y emplearse de nuevo con relativa facilidad y rapidez: obtención



Los atributos de empleabilidad han tomado gran relevancia en los últimos años, dado que se ha identificado que son éstos los que permiten a las personas adaptarse de mejor forma a un mercado laboral con mayor incertidumbre y en rápido cambio. Por lo tanto, personas con bajos niveles de empleabilidad se enfrentarán a estos cambios en el mercado del trabajo con mayor dificultad.

3.0

Esto es especialmente significativo desde el punto de vista de la equidad social, ya que hay personas que por distintas circunstancias tienen menor acceso a generadores de atributos de empleabilidad y consecuentemente a empleos que permitan potenciar sus capacidades. Por lo tanto, el preocuparse de las condiciones de empleabilidad de las personas, ya no sólo de los trabajadores y trabajadoras está directamente relacionado con una preocupación por la igualdad de oportunidades en la población.

La empleabilidad, la capacidad de ser productivo y mantenerse empleado, no está garantizada por la educación y entrenamientos recibidos en la niñez y juventud. Como hemos visto en apartados anteriores, los cambios estructurales que afectan a la economía han aumentado la importancia de actualizar las competencias adquiridas en ese período respondiendo a los nuevos requerimientos desarrollando estrategias efectivas de aprendizaje continuo.

Por tanto, para el mantenimiento de la empleabilidad, entendida como el "conjunto de competencias y cualificaciones transferibles", requiere de una gestión de los recursos humanos que refuerce las capacidades y la aptitud de las personas para encontrar, crear, conservar, enriquecer un trabajo y pasar de uno a otro obteniendo a cambio una satisfacción personal, económica, social y profesional. En concreto, se refiere a aquellas competencias personales, sociales y técnicas que las personas requieren para autogestionar sus procesos de desarrollo laboral y profesional en un escenario donde el empleo necesita ser creado mediante capacidad de emprendimiento y estrategias de cooperación.

La gestión de recursos humanos para la empleabilidad se propone que la persona sepa lograr los resultados requeridos para su desempeño profesional y vital pero también que comprenda cómo se inscribe su acción en un marco de referencia conceptual más amplio: ello significa aprender y comprender la razón por la cual lo hace, cuáles son las implicaciones e impactos de su acción y desarrollar la capacidad de relacionar lo aprendido, de transferirlo a otras situaciones, de adaptarse a nuevos contextos laborales e integrarse en la dinámica de la organización.

Desde este enfoque, la gestión de recursos humanos para la empleabilidad significa:

- fortalecer las capacidades de las personas para que mejoren sus posibilidades de desarrollo laboral y social mediante competencias clave que disminuyan el riesgo de la obsolescencia y que permitan a las personas permanecer activos y productivos a lo largo de su vida, no necesariamente en un mismo puesto o actividad;
- formar para un aprendizaje permanente y complejo que implique aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a emprender;
- apoyar a las personas para que identifiquen los obstáculos internos y externos que interfieren en el logro de sus objetivos, así como las demandas y competencias requeridas, para que valoren sus habilidades y saberes;
- estimular y fortalecer la capacidad de cada persona para definir y gestionar su propio itinerario profesional.

Haciendo abstracción de las diversas categorizaciones disponibles, se entienden como competencias de empleabilidad aquel conjunto de competencias que a lo largo de la trayectoria laboral de las personas favorecen el desempeño en las fases denominadas como obtención, mantenimiento y progreso. Estas competencias comprenden competencias de tipo básico, transversal, actitudinal y técnico-sectorial.

Las competencias básicas serían aquellas que permiten aprender a aprender y que eliminan la creencia de que es posible hacerlo de una vez y para siempre y sólo en el aula. Las competencias transversales desarrollarían la capacidad de aprender a hacer y a emprender, en el sentido de movilizar y adaptar conocimientos y capacidades a circunstancias nuevas. Las competencias actitudinales serían las destinadas a aprender a ser, a fortalecer la identidad y eliminar las autolimitaciones. Y por último, las competencias técnico-sectoriales que contextualizan y complementan el aprender a hacer.

Sólo con un "equipaje" de esta naturaleza parece posible abordar los desafíos actuales de generación y conservación del empleo.

En todo caso el concepto de empleabilidad tiene la virtualidad de implicar a todos los protagonistas del proceso. En primer lugar, al propio trabajador(a) que es el primer interesado

3.0

en su empleabilidad, y para trabajar sobre ella ha de cuidar tres cosas: conocerse, formarse y promocionarse. El beneficio que esta persona saca de cuidar su empleabilidad es mantener sus opciones en un mercado laboral altamente competitivo y cambiante, y mejorar su ajuste profesional y sus opciones de promoción y desarrollo dentro de su organización.

En segundo lugar, a la propia organización que se beneficia, por supuesto, tanto en su productividad como en su gestión. En su productividad por que mejorar la empleabilidad de los(as) trabajadores(as) significa contar con personas con mayor capacidad de adaptación, capacidad operativa y mayor potencialidad para hacer frente a nuevas eventualidades y contingencias. Y en su gestión porque mejorar la empleabilidad supone contar con trabajadores(as) capaces de tomar decisiones más eficaces y asumir mayor responsabilidad sobre diferentes funciones de gestión.

Se debe pues, valga la redundancia, trabajar la empleabilidad pero no sólo con la formación sino también:

- Fomentando estilos de trabajo participativos, la autonomía, la creatividad, la iniciativa, etc.
- Motivando al trabajador(a) con beneficios informales, supervisiones racionales, enriquecimiento de tareas, delegación progresiva, etc.
- Facilitando las relaciones internas mediante trabajo en equipo.

El compromiso sobre la empleabilidad es, pues, común a la organización y al trabajador(a) pero también el beneficio. El(a) trabajador(a) competente no es ya tanto el(a) trabajador(a) fiel como el(a) trabajador(a) flexible que es y se sabe responsable de su carrera, conocedor de sus capacidades, con capacidad de riesgo y dependiente cada vez menos de factores externos y más de su empleabilidad.

De esta forma, el desarrollo de competencias profesionales se está volviendo imperativo para mejorar la empleabilidad. La mayor probabilidad de cambiar de trabajo y ocupación a lo largo de la vida laboral o de trabajar con nuevas tecnologías, así como la tendencia hacia la simplificación de la jerarquía de dirección en las organizaciones y el reparto de las funciones de gestión, ha redundado en el aumento de la demanda de competencias profesionales para la empleabilidad.

IMPLANTACIÓN DE LOS MARCOS Y SISTEMAS NACIONALES DE CUALIFICACIONES

Existe una gran coincidencia en que una serie de acontecimientos diversos están originando un intenso debate sobre la necesidad de avanzar en la construcción de sistemas y marcos de cualificaciones necesarios para adquirir, reconocer, evaluar y certificar competencias profesionales. Las conclusiones sobre la formación y el desarrollo de los recursos humanos adoptadas por la Conferencia Internacional del Trabajo en su 88ª reunión del año 2000, afirmaban que el desarrollo de un marco nacional de cualificaciones sirve a los intereses de las empresas y de los trabajadores porque facilita la educación permanente, ayuda a las organizaciones a armonizar la demanda con la oferta y orienta a las personas en la elección de una formación y una carrera.

En las mismas conclusiones se afirma que los elementos básicos de los sistemas de cualificaciones y formación profesional son, en primer lugar la constitución de un referente profesional basado en normas de competencia, apropiadas, transferibles y vinculadas al tejido productivo, adoptadas por los interlocutores sociales y que reflejan las cualificaciones que necesita la economía así como las cualificaciones de orden académico y profesional. En segundo lugar, incluyen un sistema fiable, justo y transparente de evaluación de las competencias y cualificaciones de las personas, independientemente de cómo y dónde hayan sido adquiridas. En tercer lugar comprenden un sistema de certificación de cualificaciones transferibles y reconocidas por los diversos sectores sociales, económicos y formativos.

Tanto el concepto de Marco Nacional de Cualificaciones como el de Sistema Nacional de cualificaciones están relacionados pero responden a realidades distintas que afectan, por tanto, de diferente manera al desarrollo de la gestión de recursos humanos por competencias.

Tanto un concepto como otro son de uso relativamente reciente y su adopción refleja la concreción de una política nacional en la que se reconocen todos los logros en términos de aprendizaje de una persona, obtenidos a través de la educación o fuera de ella, en la formalidad o en la informalidad pero en todo caso debidamente evaluados y reconocidos mediante un certificado. Ambos guardan relación directa con el propósito de aprendizaje permanente que engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones y uno de sus mayores beneficios es facilitar un referente para el aprendizaje permanente y la progresión en la vida laboral y social. Este planteamiento incluye todas las modalidades de aprendizaje en tanto fuentes para una ciudadanía activa, para la inclusión social y para la inserción laboral.

Por otro lado, la adopción de un marco como de un sistema nacional de cualificaciones indica que un país dispone de un sistema único para expresar las competencias de sus trabajadores y trabajadoras, y que se acepta la equiparación de niveles educativos formales con niveles de competencia.

Partiendo de estas premisas generales podemos establecer que un **marco nacional de cualificaciones** es, un instrumento para el desarrollo, la clasificación y reconocimiento de competencias según una escala continua de niveles acordados con base en un conjunto de criterios. Este conjunto de criterios puede estar implícito en los descriptores mismos de las cualificaciones o explicitarse a través de descriptores de niveles. Y un **sistema nacional de calificaciones** una estructura más amplia que incluye todos aquellos aspectos de las actividades de un país que dan lugar al reconocimiento de un aprendizaje. Estos sistemas incluyen medios para desarrollar y aplicar políticas de cualificaciones, dispositivos institucionales, mecanismos de detección de destrezas y procesos de evaluación, acreditación y garantía de la calidad para éstas. Por tanto, tales sistemas comprenden los medios para elaborar y operativizar las políticas nacionales o autonómicas acerca de las cualificaciones, la organización institucional, los procesos de aseguramiento de la calidad, los procesos de evaluación y de asignación de recursos financieros, los procesos y dispositivos de normalización y certificación de competencias y cualificaciones y otros mecanismos que vinculan a la formación y capacitación con el mercado laboral y la sociedad. En este sentido, un sistema de cualificaciones va mucho más allá que un **marco de cualificaciones**, que podrá ser uno de sus elementos constitutivos.

Un marco de cualificaciones es pues una estructura en niveles que permite ubicar a una persona según su nivel de aprendizaje adquirido. Cada nivel de aprendizaje en el marco se define mediante un conjunto de descriptores. A escala europea, surgió primero el **Qualifications Framework for the European Higher Education Area (QF-EHEA)**, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia y completado en 2005 con los descriptores de Dublín. Está referido exclusivamente a los títulos adquiridos en el sistema de educación superior, por tanto, en las universidades.

Partiendo del QF-EHEA, en el Estado español se estableció el **Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)** que define cuál es el nivel de aprendizaje que se ha de alcanzar para cada estadio del sistema educativo superior: grado, máster, doctorado.

En 2006, la Comisión Europea lanzó la propuesta para crear el **Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF)**, con el objetivo de crear un marco global en Europa que facilite la comparación de cualificaciones y de los niveles de cualificación para fomentar tanto la movilidad geográfica en el mercado laboral como el aprendizaje permanente. El EQF está referido a todos los contextos de aprendizaje: **educación formal, no formal e informal**. Se trata de una herramienta para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, por lo que tiene en cuenta todos los niveles de cualificación de la enseñanza. Cada uno de los ocho niveles del EQF se define mediante un conjunto de descriptores que indican los resultados del aprendizaje para ese nivel, sea cual sea el sistema de cualificaciones.

En estos momentos, se está desarrollando el **Marco Español de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (MECU)** para establecer correspondencias entre los niveles de cualificación españoles y la referencia neutra fijada por el EQF. El siguiente paso será la introducción de una referencia al EQF en todas las acreditaciones oficiales nuevas españolas y está previsto que finalice a nivel europeo antes de 2012.

El EQF da coherencia formal al cambio metodológico que va desde un modelo de enseñanza en el que el alumnado es receptor pasivo, al paradigma de enseñanza/aprendizaje que fundamenta las reformas educativas actuales, donde el estudiante es el centro del proceso. El EQF y el QF-EHEA, son compatibles pero se diferencian en sus objetivos y en los descriptores que emplean. El QF-EHEA pretende armonizar los sistemas europeos de educación superior mediante la utilización de estructuras de titulación comunes. Mientras que el EQF se propone equiparar los sistemas entre sí, siendo un mecanismo de conversión para relacionar con mayor claridad las cualificaciones y los diferentes sistemas.

El EQF pretende convertirse en un marco común de referencia que relacione entre sí los sistemas de cualificaciones de los países y sirva de mecanismo de conversión para mejorar la interpretación y comprensión de las cualificaciones de diferentes países y sistemas de Europa. Sus dos objetivos principales son: fomentar la movilidad de los ciudadanos y ciudadanas entre diversos países y facilitarles el acceso al aprendizaje permanente.

La Recomendación entró en vigor oficialmente en abril de 2008. Establece el año 2010 como fecha límite recomendada para que los países realicen las correspondencias entre sus sistemas nacionales de cualificaciones y el EQF, y 2012 para que los certificados individuales de cualificación contengan una referencia al nivel correspondiente del EQF.

El EQF vinculará los diferentes sistemas y marcos nacionales de cualificaciones mediante una referencia europea común: sus ocho niveles de referencia. Los niveles abarcan toda la gama de cualificaciones, desde el nivel básico (nivel 1, como los certificados de educación escolar) hasta los más avanzados (nivel 8, por ejemplo, el doctorado). Dado que se trata de una herramienta para fomentar el aprendizaje permanente, el EQF tiene en cuenta todos los niveles de cualificación de la enseñanza general, la formación profesional, la educación académica y otros tipos de formación. Además, el marco abarca asimismo las cualificaciones obtenidas en la educación inicial y la formación continua.

Los ocho niveles de referencia se describen en términos de resultados de aprendizaje. El EQF reconoce que los sistemas de educación y formación europeos son tan diversos que sólo los resultados de aprendizaje permiten realizar comparaciones y posibilitan la cooperación entre países e instituciones. En el EQF, los resultados de aprendizaje son expresiones de lo que una persona en proceso de aprendizaje sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje, por lo tanto, en lo que es competente. En consecuencia, el EQF se centra en los resultados de aprendizaje y no en datos básicos como la duración del estudio.

El desarrollo del Marco Europeo de Cualificaciones comenzó en 2004 como respuesta a las solicitudes de los Estados miembros, los interlocutores sociales y otras partes interesadas, que pedían una referencia común para incrementar la transparencia de las cualificaciones. La Comisión, con el apoyo del Grupo de expertos y expertas, realizó el diseño de un modelo en el que se proponía un marco de ocho niveles basado en resultados de aprendizaje que mejorase la transparencia y la transferibilidad de las cualificaciones, además de fomentar el aprendizaje permanente. La Comisión lanzó una consulta en toda Europa sobre dicho plan durante la segunda mitad de 2005. Las respuestas a la consulta reflejaron que las

4.0

diferentes partes interesadas en Europa respaldaban la propuesta de la Comisión aunque pedían, no obstante, algunas aclaraciones y cierta simplificación. En consecuencia, la Comisión modificó la propuesta en función de los comentarios provenientes de los 32 países participantes y de los interlocutores sociales europeos. A continuación, la Comisión adoptó el texto revisado en forma de propuesta el 6 de septiembre de 2006. Durante el año 2007, se negoció con éxito la propuesta y, en febrero de 2008, se adoptó oficialmente el EQF.

El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea basándose en la consideración de que el desarrollo y el reconocimiento de las competencias de los ciudadanos y ciudadanas son esenciales para el desarrollo individual, la competitividad, el empleo, y la cohesión social de la Comunidad, redactaron las siguientes recomendaciones a los estados miembros:

- que utilicen el Marco Europeo de Cualificaciones como instrumento de referencia para comparar los niveles de cualificación de diferentes sistemas de cualificaciones y que promuevan tanto el aprendizaje permanente como la igualdad de oportunidades en la sociedad del conocimiento, así como una mayor integración del mercado laboral europeo al tiempo que se respeta la rica diversidad de los sistemas formativos nacionales;
- que alineen, de aquí a 2010, sus sistemas nacionales de cualificaciones al Marco Europeo de Cualificaciones, en especial vinculando de manera transparente sus niveles de cualificación con los niveles contemplados, y, cuando proceda, desarrollando marcos nacionales de cualificaciones conformes con la legislación y las prácticas nacionales;
- que adopten medidas, cuando proceda, de forma que, a más tardar en 2012, todos los nuevos certificados de cualificación, diplomas y todos los documentos "Europass" expedidos por las autoridades competentes contengan una referencia clara —mediante los sistemas nacionales de cualificaciones— al nivel correspondiente del Marco Europeo de Cualificaciones;
- que, a la hora de definir y describir las cualificaciones, apliquen un planteamiento basado en los resultados del aprendizaje, y que promuevan la validación del aprendizaje no formal

e informal en consonancia con los principios europeos comunes acordados en las conclusiones del Consejo de 28 de mayo de 2004, prestando una atención particular a aquellos ciudadanos más expuestos al desempleo y a la precariedad laboral, para los que este tipo de enfoque puede contribuir a aumentar la participación en el aprendizaje permanente y el acceso al mercado laboral;

- que promuevan y apliquen los principios relativos a la garantía de la calidad de la educación y de la formación a la hora de establecer correspondencias entre las cualificaciones de la educación superior y de la educación y la formación profesionales de los sistemas nacionales de cualificaciones y del Marco Europeo de Cualificaciones;
- que designen puntos de coordinación nacionales vinculados a las estructuras y criterios particulares de los Estados miembros con la misión de apoyar y, en asociación con otras autoridades nacionales pertinentes, guiar las relaciones entre los sistemas nacionales de cualificaciones y el Marco Europeo de Cualificaciones, con vistas a fomentar la calidad y transparencia de esa relación. En concreto, estos puntos de coordinación deberían:
 - a. poner en relación los niveles de cualificación previstos en el sistema nacional de cualificaciones con los niveles previstos en el Marco Europeo de Cualificaciones;
 - b. velar por que se aplique una metodología transparente para establecer correspondencias entre los niveles de cualificación nacionales y el Marco Europeo de Cualificaciones con el fin de facilitar las comparaciones entre ambos, por un lado, y velar por que se publiquen las decisiones resultantes, por otro;
 - c. orientar a los interesados y facilitarles el acceso a la información sobre las correspondencias que se establezcan entre las cualificaciones nacionales y el Marco Europeo de Cualificaciones a través de los sistemas nacionales de cualificaciones;
 - d. promover la participación de todos los interesados afectados, incluidos, de conformidad con la legislación y las prácticas nacionales, las instituciones de educación superior y de educación y formación profesionales, los interlocutores sociales, los sectores y los expertos y expertas en materia de comparación y uso de cualificaciones a nivel europeo.

4.0

En lo que respecta a los sistemas nacionales de cualificaciones la diversidad es mucho mayor debido a que integra una gran cantidad de procesos relacionados con las dinámicas formativas y de organización del trabajo de cada país. Y, sin embargo, los sistemas de cualificaciones son los que más directamente afectan a la gestión de recursos humanos por competencias. En todo caso ambos, marcos y sistemas de cualificaciones incorporan a las competencias como elemento vehicular de su funcionamiento.

En el Estado español el sistema de cualificaciones recibe el nombre de Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) y es definido como el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, mediante el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, buscando promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo.

Sus principios básicos son los siguientes:

- El desarrollo personal en el ejercicio del derecho al trabajo y a la libre elección de profesión u oficio.
- La satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida.
- El acceso, en condiciones de igualdad, de todos los ciudadanos y ciudadanas a las diferentes modalidades de la formación profesional.
- La participación y cooperación de los agentes sociales con los poderes públicos.
- La adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea.
- La participación y cooperación entre las diferentes Administraciones Públicas.
- La promoción del desarrollo económico con atención a las distintas necesidades que, en cada región, presenta el sistema productivo.

En el desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional se promueve la pertinente colaboración de los Agentes Sociales con las Administraciones Públicas, las universidades, las cámaras de comercio y las entidades de formación, para identificar y actualizar las necesidades de cualificación, así como para su definición y la de la formación requerida, estableciéndose procedimientos de colaboración y consulta.

El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional persigue las siguientes finalidades:

- Capacitar a los trabajadores y trabajadoras para el ejercicio profesional.
- Promover una oferta formativa de calidad.
- Proporcionar información y orientación sobre formación profesional y cualificaciones para el empleo.
- Favorecer el espíritu emprendedor mediante la incorporación a la oferta formativa de acciones que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia.
- Evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional mediante la certificación de competencias, sea cual sea la forma de adquirirla.
- Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de trabajadores y aprovechar del mejor modo los recursos dedicados a formación profesional.
Para ello utiliza los siguientes instrumentos y acciones:
- El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, de estructura modular, incluye el contenido de la formación profesional asociada a cada cualificación.
- Un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales.
- La información y orientación en materia de formación profesional y empleo.
- La evaluación y mejora de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, para proporcionar la oportuna información sobre el funcionamiento de éste y sobre su adecuación a las necesidades formativas individuales y a las del sistema productivo.

Una referencia más cercana es el **Sistema de Cualificaciones Profesionales del País Vasco**, que se basa en el concepto de competencia profesional, siendo éste su elemento clave.

4.0

Para el Sistema de Cualificaciones Vasco la competencia profesional, definida como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarios para realizar las actividades de trabajo a los niveles requeridos de calidad y eficacia en el empleo, es un concepto que implica una forma distinta de establecer y abordar los objetivos de formación, ya que dichos objetivos estarán directamente relacionados con el mundo productivo. Así que es la competencia la que determina los conocimientos teóricos y principalmente prácticos, orientados a una actividad profesional en concreto. Y puede adquirirse a través de cualquier vía, sin que sea necesario un modo particular o una determinada duración de aprendizaje o formación.

El Sistema de Cualificaciones Profesionales del País Vasco, es el instrumento que: identifica qué profesionales necesitan las empresas, define la competencia e informa a las personas sobre cómo pueden alcanzar el nivel de profesionalidad requerido y certifica y registra la competencia profesional y las cualificaciones que hayan adquirido. Trata de integrar todas las formas existentes de aprendizaje:

- **Formación Profesional Reglada**, es decir, los actuales Ciclos Formativos de Grado Medio y/o Superior que se imparten en los Centros de Formación Profesional.
- **Formación Profesional Ocupacional**, la formación recibida como desempleado, antes de incorporarse al mundo laboral.
- **Formación Profesional Continua**, la formación recibida como trabajador o trabajadora asalariada.
- **Experiencia Profesional**, los conocimientos aprendidos con el desarrollo de la actividad profesional habitual.

Este sistema de cualificaciones profesionales, pretender dar mayor coherencia al Sistema de Formación Profesional, dotándolo a su vez de una mayor flexibilidad. El Sistema trata de mejorar la calidad de la formación para lograr un aumento de la motivación de las personas, una orientación de su evolución profesional y una vinculación de las necesidades de las organizaciones con la competencia de los trabajadores.

La principal vía para la adquisición de la Competencia Profesional, es la formación, lo que ha llevado a la definición del **Catálogo Modular Integrado de Formación asociado al Sistema de Cualificaciones Profesionales**.

El Catálogo Modular Integrado de Formación es el conjunto de contenidos formativos, básicos y específicos, organizado modularmente y dirigido a la consecución de las unidades y ámbitos de competencia del sistema de cualificaciones. El Catálogo modular, se convierte en el referente para el diseño de las diferentes acciones formativas en el ámbito de la formación profesional, que desea preparar a las personas para la adquisición de competencia y la obtención de certificaciones del Sistema de Cualificaciones del País Vasco.

Solo cuando se tengan los créditos formativos que completan la adquisición de una unidad de competencia, el centro facultado, de acuerdo con el procedimiento que se establezca, podrá certificarla y registrarla en la cartilla o tarjeta de competencia de la persona. El Catálogo Modular, presenta las diversas competencias y cualificaciones ordenadas según:

- Las áreas de competencia, que se establecen atendiendo a la afinidad de las competencias requeridas en el trabajo.
- Los niveles de cualificación, en correspondencia con las actividades y logros profesionales que se requieren en la producción y las directrices establecidas en la Unión Europea.

Por último, la OCDE desde el año 2001 está desarrollando una iniciativa consistente en el análisis de los sistemas nacionales de cualificaciones en la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida. El objetivo de esta actividad es investigar cómo los diferentes sistemas nacionales de cualificaciones influyen sobre los patrones y la calidad del aprendizaje a lo largo de la vida en los países y qué acciones dentro de los sistemas de cualificaciones de cada país se han puesto en marcha para promocionar este tipo de aprendizaje. Dado que el aprendizaje a lo largo de la vida, como hemos visto en apartados anteriores, está ligado al desarrollo de competencias, algunas de las conclusiones de este análisis se convierten también en un marco legitimador de la adopción del desarrollo de las competencias laborales como núcleo de la gestión de recursos humanos en una organización.

1. LOS SISTEMAS DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL SON UNA RESPUESTA DE CADA PAÍS A LAS DEMANDAS SOCIALES Y A LOS CAMBIOS ECONÓMICOS.

Se ha constatado en este estudio que aunque cada país diseña su propio Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional, de acuerdo a las necesidades derivadas de su cultura, historia, demandas sociales, cambios en la economía y en los sistemas de producción de bienes y servicios, el fenómeno de la globalización hace que la comunicación entre los países facilite que éstos se “miren” y adopten medidas comunes, entre las que se encuentran el impulso de políticas e iniciativas de aprendizaje más abiertas y flexibles. Es en el seno de la Unión Europea donde se acentúa aún más esta tendencia, al existir distintos foros en los que convergen aspectos centrales de la formación profesional y el empleo y que tienen su reflejo en las orientaciones y recomendaciones de la Comisión Europea en estas materias.

2. LOS SISTEMAS DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL FAVORECEN LA CONVERGENCIA ENTRE LA EDUCACIÓN GENERAL, LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL APRENDIZAJE ADQUIRIDO EN LA EXPERIENCIA LABORAL.

La revisión de los Sistemas Nacionales de Cualificación y Formación Profesional, ha puesto de manifiesto una tendencia general hacia la convergencia entre ciertos planteamientos y objetivos de la educación general, la formación profesional así como los correspondientes al aprendizaje adquirido en el mundo laboral. Esto ha significado, en la práctica, la adopción por los Gobiernos de una serie de medidas dirigidas a alcanzar dichos objetivos. Una de estas medidas ha consistido en la introducción de una serie de elementos comunes de aprendizaje en los programas formales de educación secundaria, formación profesional y el ámbito laboral con la demanda creciente de competencias transversales en las organizaciones. Un ejemplo de este tipo de elementos son la incorporación de competencias clave (casos del Reino Unido y Sudáfrica), adicionales (en Alemania) y esenciales (en Estados Unidos).

3. LA CREDIBILIDAD Y ACEPTACIÓN SOCIAL DEL SISTEMA RADICA, EN GRAN MEDIDA, EN LA CONCEPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y PROCESOS PARA SU GESTIÓN.

Se observa que, la aceptación y credibilidad social del Sistema tiene su fundamento en dos factores clave: la participación social de los actores en los diversos procesos de gestión de las cualificaciones y, en crear una “espiral” de calidad en los instrumentos, procesos y acciones para llevar a cabo la implantación del Sistema. En este sentido se constata la participación de los actores y, particularmente, de los Agentes Sociales en los dispositivos para el diseño de las cualificaciones (como en el caso de los Consejos Sectoriales de Competencias en el Reino Unido, o las Comisiones Profesionales Consultivas en Francia), y en los instrumentos para el reconocimiento y evaluación de competencias (caso de las Corporaciones Voluntarias en Estados Unidos o el papel activo de las Cámaras de Comercio en Alemania).

4. EL PROCESO DE DETERMINACIÓN Y NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES ES UN ELEMENTO CLAVE EN LA TRANSPARENCIA Y CREDIBILIDAD DEL SISTEMA.

Elaborar las cualificaciones que formarán parte del Sistema, conforme a un modelo normalizado, exige un procedimiento transparente que contenga los requisitos necesarios para decidir cuando una nueva cualificación se incorpora, revisa o desaparece del Sistema. En este sentido las cualificaciones que forman parte de Marcos o Sistemas, tratan de lograr estos objetivos a través de un amplio consenso social y, por tanto, su credibilidad está en la medida en que éstos son aceptados por los todos los actores sociales.

Para ello, los países cuentan con dispositivos para la creación, diseño y actualización de las cualificaciones, entre los que destacan, por la gran implicación del conjunto de Actores Sociales, las Comisiones Profesionales Consultivas en Francia y las Comisiones de Formación Profesional en Alemania. Asimismo, merece destacarse la configuración de los Consejos Sectoriales en Canadá cuyo modelo de participación ha sido recientemente adoptado por el Reino Unido.

4.0

Por último, cabe destacar el modelo de participación que representa el Consejo General de Formación Profesional en España, cuyo órgano técnico es el Instituto Nacional de las Cualificaciones. Refiriéndonos en concreto a los datos comparativos relativos a la Ordenación de las Cualificaciones se observa que el campo de cualificaciones del Estado español “Actividades Agrarias” se contempla en cinco de los seis países objeto del estudio, al igual que los de “Química”, “Informática y Telecomunicaciones”, “Administración y Gestión” y “Servicios Socioculturales y a la Comunidad”. Igualmente, la comparativa con los dos países de nuestro entorno, como son Francia y Alemania, se traduce en un algo grado de correspondencia ya que el primero comparte 18 de los 22 campos de cualificaciones españoles y el segundo 17.

5. LOS ACTORES SOCIALES EMPIEZAN A TOMAR CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE INTEGRAR UNA AMPLIA VARIEDAD DE COMPETENCIAS EN LA CUALIFICACIÓN.

El nuevo contexto laboral que está surgiendo se caracteriza por perfiles profesionales más permeables entre sí. La tendencia que se produce en la mayoría de los Sistemas y Marcos de Cualificaciones, apunta a la inclusión en los estándares de un amplio abanico de competencias que van más allá de las tradicionales de tipo técnico (en general referidas a una determinada actividad profesional) abarcando, por tanto, competencias de tipo transversal y de carácter transferible.

Un ejemplo significativo de esto se encuentra en Alemania, donde el Gobierno federal está incorporando al Sistema Dual las llamadas cualificaciones adicionales de tipo transversal. Siguiendo en el marco del Sistema Dual, los interlocutores sociales se han puesto de acuerdo sobre una nueva definición de la cualificación, entendida ahora como competencia de acción, poniendo el acento en competencias clave como la capacidad de síntesis y de cooperación con los demás.

Otro ejemplo de esta tendencia es el Sistema de Normas de Competencia impulsado por las empresas que forman parte de las Corporaciones Voluntarias en Estados Unidos, que incorpora a las normas de competencia profesionales otras competencias dirigidas a mejorar la empleabilidad, (trabajo en equipo, solución de problemas), así como otras de corte

más académico como son la capacidad de cálculo, lectura o escritura básicas necesarias para desarrollar capacidades profesionales. Esta es la línea que se está siguiendo también en el sistema británico, con la inclusión de las llamadas “key skills” o competencias claves. En Canadá se ha identificado competencias esenciales en 180 perfiles ocupacionales. Por otra parte, en Nueva Zelanda se han puesto en marcha certificados de competencias para el empleo, compuestos de habilidades personales y técnicas (trabajo en equipo, informática), que sirven para aumentar la articulación entre las cualificaciones académicas y las profesionales en el Marco Nacional de Cualificaciones. En definitiva en todos los países se están desarrollando e incorporando un conjunto de competencias no estrictamente técnicas que cobran un valor creciente para el empleo.

6. SE AFIRMA LA TENDENCIA HACIA UN SISTEMA DE RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA INDEPENDIENTE DE SU FORMA DE ADQUISICIÓN.

Ante los cambios actuales en los mercados de trabajo y su impacto en la valorización de los recursos humanos, y en la movilidad de los trabajadores, se apunta a la necesidad de concebir el reconocimiento, evaluación y certificación de la competencia como elemento estructural, y en cierto modo como guía, para los sistemas de educación y formación profesional. No obstante, se observa la independencia entre la evaluación y certificación respecto a la formación como un aspecto clave, en el sentido de que se está tendiendo a dar valor a la acreditación de la cualificación cualquiera que sea su vía de adquisición.

7. LA CALIDAD ES ESPECIALMENTE NECESARIA EN EL RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA COMPETENCIA.

Todos los Sistemas o Marcos nacionales tienen (o tienden a implantar) un modelo de reconocimiento, evaluación y acreditación de la competencia independiente de su vía de adquisición, en el que el aseguramiento de la calidad de los procesos, procedimientos y medios utilizados, constituye un requisito imprescindible para asegurar la credibilidad social de las acreditaciones y, por tanto, su valor para el empleo y el

4.0

progreso profesional de las personas. Este aseguramiento de la calidad cobra aún mayor relevancia en países que incorporan además como objetivo la “permeabilización” de sus sistemas de formación profesional, lo que refuerza la necesidad de garantizar la calidad de la acreditación de la competencia adquirida por procesos no formales e informales, para que así no se vea afectada la credibilidad del conjunto del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación profesional.

Un elemento clave en la garantía de calidad en los procesos de reconocimiento, evaluación, certificación y acreditación de la competencia está representado por los técnicos que intervienen dentro de los dispositivos creados a tal efecto. Así, en el Reino Unido el personal especializado que va a desempeñar funciones de reconocimiento y evaluación de la competencia, necesita poseer una cualificación y una acreditación específica en la metodología de evaluación de competencias. Asimismo se ha publicado en 2001 un “Código de Buenas Prácticas” diseñado para promover la calidad, consistencia, precisión y equidad en la evaluación y reconocimiento de todas las cualificaciones.

Por otra parte países como Australia, a través de la Autoridad Nacional de Formación, han desarrollado numerosas guías metodológicas para asegurar la calidad en la evaluación de la competencia. En este sentido, cabe destacar la realizada para ayudar a los evaluadores a mantener la calidad de los sistemas de evaluación en el marco de las Organizaciones de Formación Registradas, o el Manual conteniendo materiales de evaluación, diseñado conjuntamente por el Ministerio de Educación y Formación y la mencionada Autoridad Nacional de Formación. Igualmente Nueva Zelanda, a través de la Autoridad de Cualificaciones, viene realizando desde 1996 una guía para la evaluación de la competencia dentro del Marco Nacional de Cualificaciones. O en Estados Unidos, donde la Junta Nacional de Estándares de Competencia ha elaborado una guía práctica para construir un sistema de evaluación y certificación dirigida a las Corporaciones Voluntarias que desarrollan estándares de competencia.

En el Estado español la referencia es el Proyecto ERA (Evaluación, Reconocimiento y Acreditación). El Proyecto tenía como objetivo poner a punto un procedimiento para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competen-

cias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación mientras se procedía a la elaboración del Catálogo Nacional de Cualificaciones. Se concibió como una intervención, vía Institucional, que ha diseñado, experimentado y contrastado una metodología para evaluar, reconocer y acreditar las competencias y cualificaciones profesionales adquiridas mediante la experiencia laboral o mediante otras vías de aprendizaje no formal. Se dirigía a trabajadores y trabajadoras que poseyesen competencias profesionales no acreditadas oficialmente, debiendo pertenecer a alguno de los siguientes colectivos:

- Jóvenes sin acreditación oficial e incorporados al mundo laboral en alguno de los sectores objeto del Proyecto y con una experiencia de al menos dos años en las competencias a evaluar.
- Trabajadores en activo sin acreditación oficial y una experiencia profesional de, al menos, cinco años relacionada con las competencias a evaluar.
- Trabajadores en situación de desempleo sin acreditación oficial y con una experiencia profesional de, al menos, tres años relacionada con las competencias a evaluar.

Este proyecto fue promovido por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte como una actuación de su Programa Operativo, cofinanciado por el FONDO SOCIAL EUROPEO y con la participación de siete Comunidades Autónomas: Andalucía, Castilla-La Mancha, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco y Valencia, y la colaboración del Instituto Nacional de Empleo (INEM).

**EVOLUCIÓN
EN LA ORGANIZACIÓN,
TIPO Y CONTENIDO
DEL TRABAJO
DE ATENCIÓN
A PERSONAS CON
DISCAPACIDAD**

La labor de atender profesionalmente a personas con discapacidad intelectual desde los Servicios Sociales es una tarea relativamente reciente. Una manifestación de ello es que las entidades encargadas de esta atención profesional directa utilizan diferentes denominaciones para una misma labor, reflejándose esta indeterminación en los convenios laborales que establecen un abanico de categorías profesionales como educador(a), auxiliar de clínica, cuidador(a), monitor(a)..., con formaciones profesionales diversas.

Si se analiza la evolución, en especial, de la atención directa a personas con discapacidad intelectual pero también la de otros perfiles profesionales de las entidades que atienden a estas personas y a sus familiares, se constata que el ritmo de cambio en los contenidos del empleo se ha acelerado y vuelto más exigente. A finales de los años 70 y principios de los 80, lo que se esperaba básicamente de un(a) profesional de la atención directa a personas con discapacidad intelectual era que cuidara y tratara bien a las personas que atendía. Pero lo mismo ocurría con aquellas personas responsables de la gestión y dirección de entidades, bastaba del mismo modo que fueran responsables y, sobre todo, personas muy implicadas.

Sin embargo, ya a mediados de los años 80 comienza a demandarse a los y las profesionales de atención directa que incorporen a su quehacer habitual ciertas intervenciones de carácter educativo, provocando que varias entidades opten por crear puestos de trabajo diferenciados: unos para la labor de educar y otros para la labor de atender.

A finales de los 80 y comienzos de los 90 la atención directa adquiere autonomía y relevancia propia, entendiéndose que esta labor aporta gran parte de las claves necesarias para mejorar la prestación a las personas con discapacidad intelectual. Es cuando este puesto de trabajo se empieza a vincular con formaciones académicas regladas de distinto nivel. Ello se debe fundamentalmente a dos factores:

- a. La introducción de nuevas tecnologías que reclaman competencias intelectuales en detrimento de las manuales y,
- b. el desarrollo de nuevos paradigmas organizativos que generan nuevos requisitos de variedad, flexibilidad y calidad para la actividad profesional.

5.0

Los nuevos modelos de gestión de personas indican que, especialmente en la prestación de servicios profesionales en sociedades avanzadas, las personas que tienen relación directa con las personas usuarias de los servicios son la clave del éxito. La vinculación de los(as) profesionales, resultado del ejercicio de liderazgo, y clave para un éxito sostenido, está muy ligada a su conocimiento y a su emocionalidad, tanto individual como colectiva.

De esta forma, en estos inicios del nuevo siglo la atención directa se vertebra como eje para el cumplimiento de la misión, básicamente compartida por las distintas entidades prestadoras de servicios a personas con discapacidad intelectual, de promocionar la calidad de vida de dichas personas y sus familias.

Desde este estado de la cuestión y centrándonos en la realidad de FEVAS, se empieza a ser consciente de que los puestos de trabajo de atención directa son ocupados por profesionales con muy diversas formaciones, experiencia profesional y vocación muy vinculada a las necesidades de las personas que atienden, pero que no son ajenos a los cambios que se están produciendo y que nos conducen a una nueva realidad en lo que se refiere tanto a sus requerimientos formativos como profesionales. Estos cambios están relacionados fundamentalmente con:

- La actualización de competencias acorde con la evolución general del subsector.
- La adquisición de competencias nuevas, necesarias para hacer frente a los nuevos perfiles de usuarios(as) y sus familias y al desarrollo de los servicios.
- La transmisión de competencias a fin de favorecer el aprendizaje colectivo y el afianzamiento de un “saber hacer” propio, de calidad, que sirva como distintivo de la organización.

Pero también se estaban alumbrando otros cambios con respecto a la propia gestión de las entidades. El modelo de calidad en la gestión estaba propiciando una mayor conciencia de los procesos necesarios para cumplir con la misión establecida por las entidades de FEVAS, mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y la de sus familias, de ahí el mirarse hacia sí mismos y comenzar a preguntarse por el ¿por qué existimos? ¿qué hacemos (la

misión), ¿qué queremos ser? ¿cómo queremos que nos identifiquen? (la visión), ¿en qué creemos? (los valores) y ¿cómo pretendemos hacerlo? (los principios de actuación). Estas preguntas llevaron a algunas de las entidades a desarrollar planes estratégicos, un paso que favorece notablemente la asunción del enfoque por competencias.

Otro paso importante es la asimilación de los principios de la gestión de calidad para implementar la llamada Gerencia de Calidad y de este modo asegurar que los procesos que se generen en el seno de la organización se desarrollen de una forma consistente y de acuerdo con un estándar de calidad. Este eje de la calidad de la gestión como parte de la misión de las distintas entidades de FEVAS, significa una declaración de la intención de adoptar metodologías para estandarizar las actividades de la organización y dar fiabilidad sobre la calidad esperada de los servicios que se prestan. Es un claro mensaje sobre la mayor probabilidad de encontrar satisfacción a las necesidades de las personas usuarias y sus familias en una organización que se preocupa por desarrollar sus actividades en un marco de calidad total.

Pero los principios de calidad no aseguran por sí solas el mejoramiento de la gestión, de la atención, un mejor funcionamiento organizacional, la motivación de los trabajadores y trabajadoras, en definitiva el éxito de la organización en el logro de sus objetivos. Requieren de un marco en el que prime la convicción sobre la necesidad de trabajar bien, de hacerlo bien desde el comienzo. Este aspecto, que descansa en la gestión del recurso humano, pasa por la adopción de medidas de carácter organizacional que fomenten la cultura de la calidad y que resulten verdaderamente convincentes a todos los involucrados; requiere necesariamente, el desarrollo de acciones de capacitación que permitan a las trabajadoras y trabajadores alcanzar los estándares.

Con base en lo anterior se puede afirmar que el nexo en FEVAS entre la calidad y las normas de competencia laboral lo encontramos en dos áreas, que han preparado el camino para la evolución hacia una gestión de los recursos humanos desde el enfoque de competencias.

La primera área tiene que ver con la **capacitación**, ya que los principios de calidad contemplan la necesidad de que la

5.0

organización detecte necesidades y desarrolle programas de capacitación a sus trabajadores y trabajadoras. En este sentido FEVAS diseña su propia estrategia formativa y realiza estudios para la detección de las necesidades formativas de los y las profesionales fundamentalmente de atención directa (DNF 2007, DNF 2009). Los principios de esta Estrategia Formativa de FEVAS:

1. Contextualizar el contenido teórico en la realidad inmediata, incitando al participante a la reflexión personal, promoviendo la aplicación práctica del conocimiento, y realizando una evaluación crítica del proceso emprendido.
2. Integrar todas las dimensiones de la formación: académica, profesional, personal, vinculada a la realidad, con valores y actitudes comprometidas en una praxis efectiva y que se apoya en la evaluación crítica.
3. Promover el aprendizaje y desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes del participante a través de su experiencia en el proceso formativo, y mediante el apoyo sistemático a un aprendizaje autónomo y significativo.
4. Desarrollar la adquisición de actitudes positivas hacia la discapacidad intelectual y coherentes en línea con la cultura organizativa FEVAS.

Favorecen la implantación del enfoque de competencias, pero estas acciones serían mucho más efectivas si se orientaran al desarrollo de competencias plenamente definidas y compartidas por las personas involucradas.

La segunda área tiene que ver con la **gestión del conocimiento**. Las experiencias de aplicación de los principios de calidad han demostrado la necesidad de un aprendizaje ligado a la estructuración, conformación, mejoramiento y documentación de los procesos. Las personas que intervienen en ellos deben realizar procesos de reflexión y análisis; cuestionarse, describir los procedimientos, documentarlos y luego aplicarlos y actualizar la información en los registros del sistema. Ello implica un sistemático procedimiento de codificación y decodificación de informaciones, y finalmente de conocimientos tácitos y explícitos. De este modo, el análisis provocado por la implementación de la gestión de calidad se convierte en una forma de aprendizaje y ampliación de conocimiento organizacional. Un ejemplo claro son las guías de “buenas prácticas”, desarrolladas o aplicadas en distintas

entidades, las cuales configuran el conocimiento generado en los procesos de trabajo.

El camino recorrido en la documentación de procesos y su análisis, hacen explícitos una gran cantidad de conocimientos que permanecen y se aplican usualmente, y entrañan una extraordinaria oportunidad para la identificación de competencias.

Se haya llegado donde se haya llegado en el desarrollo del modelo de gestión de calidad en las distintas entidades que conforman FEVAS, la sola voluntad de implementar un modelo de estas características promueve una dinámica de funcionamiento que facilita la incorporación de elementos básicos sobre los que sustentar el nuevo enfoque de competencias:

- **Conceptos y términos:** generación de un lenguaje común que después cada organización puede adaptar a sus necesidades.
- **Documentación:** fomento de dinámicas de recogida de evidencias.
- **Verificación:** aceptación de agentes verificadores externos.
- **Cultura organizacional:** incorporación a la cultura organizacional y no mero cambio en las formas de hacer las cosas.
- **Procesos y personas:** visibilización de la relación entre procesos y personas en la organización.
- **Participación:** desarrollo de escenarios participativos para ganar en representatividad y compromiso por parte de todas las partes implicadas.
- **Prospectiva:** capacidad para anticipar nuevas exigencias en el resultado esperado del trabajo y minimizar su riesgo de obsolescencia.

Como decíamos en párrafos anteriores, el mundo laboral de los servicios prestados en el ámbito de la discapacidad intelectual está experimentando cambios profundos y acelerados. Se ha pasado de pensar en los profesionales que trabajan en este ámbito como buenas personas con ganas de ayudar a considerarlos como la clave para el cumplimiento de la misión organizacional, ya que son fuente esencial de los apoyos para el desempeño y el funcionamiento de las personas con discapacidad intelectual.

En la prestación de servicios en el ámbito de la discapacidad

5.0

intelectual en general, y en particular en lo que respecta a las entidades que conforman FEVAS debido a su origen, un grupo de familias preocupadas por el presente y el futuro de sus hijos e hijas, son los trabajadores y trabajadoras junto a las personas usuarias y sus familias, quienes efectivamente definen los servicios que serán producidos, cuándo, dónde, en qué cantidad serán consumidos, y por lo tanto, el impacto que tendrán dichos servicios sobre las condiciones de vida de las personas con discapacidad intelectual. Por ello el éxito de las acciones depende en gran medida de la efectividad y calidad de la gestión de los recursos humanos.

Así, los adelantos tecnológicos, la nueva forma de organización laboral y los requerimientos para ofrecer una atención de calidad han modificado sustancialmente el perfil profesional de los distintos trabajadores y trabajadoras de las entidades dedicadas a la atención de personas con discapacidad intelectual, que se ha vuelto más dinámico pero también más complejo. La prestación de servicios a las personas con discapacidad intelectual requiere ahora más conocimientos y menos habilidades físicas. Se cuenta con la tecnología punta diferencial para la dependencia, que está orientada a hacer posible proyectos de vida donde los niveles de seguridad no pueden ser ya el referente principal. Por tanto, los temas ligados a tecnología, capacitación, calidad y gestión de recursos humanos pasan a ser cuestiones centrales en la organización de los servicios.

Desde el punto de vista de dicha organización, se asiste a una revalorización del capital humano pero al mismo tiempo se exige un conjunto de nuevos requerimientos cognitivos, sociales y tecnológicos. Se requiere que la persona sea capaz de adaptarse y promover una nueva forma de organización para el trabajo que desarrolle actividades variadas y diferenciadas. Se requiere, así, de recursos humanos cualificados sobre una base más compleja, diversa e integral. En definitiva se requieren unos recursos humanos competentes.

De este modo la responsabilidad de todos los perfiles profesionales implicados en la atención a las personas con discapacidad ya no se circunscribe a ejecutar una acción permanente y rutinaria, sino que consiste además en analizar el proceso con un enfoque integral, para lograr la mejora continua del mismo y su adaptación al cambio. Por tanto, se necesitan profesionales que sepan elegir y materializar en cada momento qué apoyos

y cómo se prestan a las personas con discapacidad intelectual y a sus familias, sea desde el nivel que sea. Asimismo, es cada vez más necesaria la implicación en los procesos y control de calidad, en la planificación del trabajo, en la integración de equipos, en el mantenimiento preventivo del equipo, en el diagnóstico y solución de problemas.

Por otro lado, la polivalencia del desempeño laboral implica que los trabajadores y trabajadoras transfieran sus conocimientos y habilidades al conjunto de actividades que tienen que ver con la totalidad del proceso en el que participan. Las cualificaciones exigidas en este nuevo modelo contrastan significativamente con aquellas relacionadas con la lógica taylorista de remuneración y de definición de puestos de trabajo, ya que ahora se da mayor importancia a la capacidad de pensar, de decidir, de actuar con iniciativa y responsabilidad, de trabajar y gestionar la calidad.

Desde esta perspectiva, la cualificación de los trabajadores y trabajadoras deberá permitirles transitar de una visión parcial y fragmentada a una del conjunto del proceso de trabajo en el que se insertan, pudiendo juzgar, decidir, intervenir y proponer soluciones a problemas concretos que surjan cotidianamente en el interior de sus procesos de trabajo.

Actualmente las entidades que conforman FEVAS han tomado conciencia de los requerimientos arriba planteados, por lo que la tendencia es a invertir en su capital humano mediante acciones de capacitación que procuren un alto desempeño y desarrollo de las habilidades, conocimientos y actitudes que requieren estos nuevos procesos de trabajo, como pone de relieve el citado Diagnóstico de Necesidades Formativas emprendido en 2007 a partir del que se elaboró el primer plan específico de formación sectorial a desarrollar entre los años 2007-2009, complementario y transversal de los planes formativos propios de las Entidades.

Estas tendencias se inscriben dentro de lo que ha venido a llamarse organizaciones basadas en el conocimiento, en donde resulta esencial promover el aprendizaje en diferentes niveles. En este tipo de organizaciones, como en el caso de las entidades FEVAS, la capacitación se integra al trabajo actual, emergiendo como un producto más de trabajo.

5.0

En este contexto, el concepto de competencia cobra un significado relevante como eje de nuevos modelos de formación y también de organización del trabajo.

Las competencias conforman una etapa importante en el proceso de aprendizaje organizacional, ya que es el momento donde se puede gestionar y actuar directamente. Ni en el aprendizaje ni en los conocimientos se puede gestionar de manera directa, son procesos intrínsecos a las personas y a la organización, sin embargo, en competencias se puede incidir directamente y reflejan mejor que nada el complejo proceso de la atención a personas en situación de dificultad, ya que se evalúa el desempeño del trabajador o trabajadora en la función designada pero también percepciones de satisfacción y otros resultados positivos intangibles pero cruciales.

CAMBIOS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN Y ABORDAJE DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

El constructo actual de discapacidad ha surgido a lo largo de las dos últimas décadas debido principalmente a la creciente comprensión del proceso de discapacitación y su mejora. Los principales factores de esta evolución incluyen: (a) la investigación sobre la construcción social de la enfermedad y el gran impacto que tienen las actitudes, roles y políticas sociales en el modo en que los individuos viven los trastornos de salud (Aronowitz, 1998); (b) la poca claridad en la distinción histórica entre causas biológicas y sociales de la discapacidad (Instituto de Medicina 'Institute of Medicine', 1991); y (c) el reconocimiento de la multidimensionalidad del funcionamiento humano (Luckasson et al., 1992, 2002; Organización Mundial de la Salud {OMS}, 2001).

A causa de estos factores, el concepto de discapacidad ha evolucionado desde un rasgo o característica centrada en la persona (a menudo llamada "déficit") hacia un fenómeno originado por factores orgánicos y lo sociales. Estos factores orgánicos y sociales dan lugar a limitaciones funcionales que se reflejan en incapacidad o restricciones en el funcionamiento y el desempeño de los roles y las tareas esperados de un individuo en un ambiente social (De Ploy y Gilson, 2004; Hahn y Hegamin, 2001; Nagi, 1991; Oliver, 1996; Rioux, 1997).

Esta concepción socio ecológica de la discapacidad está bien reflejada en las publicaciones actuales de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR 'American Association on Mental Retardation'), ahora AAID, y de la OMS. En el Manual de 2002 (Luckasson et al., 2002), se definía la discapacidad como la expresión de limitaciones en el funcionamiento del individuo en un contexto social y que representa una desventaja substancial para el individuo.

De forma similar, en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Organización Mundial de la Salud (2001), se describe la discapacidad como originada por una condición de salud (trastorno o enfermedad) que da lugar a déficit en las funciones y estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación en el contexto de factores personales y ambientales.

La importancia de este cambio progresivo en el constructo de discapacidad es que la discapacidad intelectual no sea considerada durante más tiempo únicamente como un rasgo absoluto, invariable de la persona (DeKraai, 2002; Devlieger, Rusch y Pfeiffer, 2003; Greenspan, 1999). Mas bien, este constructo socio ecológico de discapacidad, y discapacidad intelectual, (a) ejemplifica la interacción entre la persona y su ambiente; (b) se centra en el papel que pueden tener los apoyos individualizados en la mejora del funcionamiento del individuo; y (c) tiene en cuenta la búsqueda y la comprensión de la "identidad de discapacidad", cuyos principios incluyen la autoestima, el bienestar subjetivo, orgullo, causa común, las alternativas políticas y el compromiso con la acción política (Powers, Dinerstein y Holmes, 2005; Putnam, 2005; Schalock, 2004; Vehmas, 2004).

La definición aceptada por las entidades de FEVAS es la del Manual de la AAMR del 2002 (Luckasson y cols., 2002). "La discapacidad intelectual es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años" Esta definición:

- Asume que, con los apoyos apropiados, la conducta adaptativa a menudo mejorará. Se definen los apoyos como: "Recursos y estrategias que persiguen promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por los(as) profesionales y agencias".
- Reconoce que las limitaciones coexisten con puntos fuertes y, por tanto, aquéllas son sólo una parte del cuadro total de funcionamiento global de la persona.
- Elimina las anteriores categorías - ligero, moderado, severo y profundo- a favor de un nuevo modelo que categoriza los apoyos requeridos, no a la persona. Pero en determinadas ocasiones puede clasificarse en función de su rango de CI.
- Evalúa a la persona utilizando un enfoque multidimensional: capacidad intelectual, conducta adaptativa, participación, interacción y rol social, salud, contexto.
- Considera la intensidad y el patrón cambiante de los apoyos requeridos a lo largo de la vida.

En concreto se propone un proceso de planificación y evaluación del apoyo en cuatro pasos:

1. Identificar áreas relevantes de apoyo.
2. Identificar, para cada área, las actividades relevantes.
3. Evaluar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo.
4. Escribir el Plan Individualizado de Apoyos.

6.0

Los aspectos clave del modelo de apoyos son:

- El modelo se basa en un enfoque ecológico que lleva a comprender que la conducta depende de evaluar la discrepancia entre las capacidades y habilidades de una persona y las competencias y habilidades adaptativas requeridas para funcionar en un contexto.
- Los apoyos que mejoran el funcionamiento individual pueden estar influidos por factores protectores y riesgo idiosincrásico con respecto a la salud física y psicológica, por el entorno y sus demandas y por otras discapacidades relacionadas.
- La discrepancia entre habilidades y requisitos se evalúa en términos de nueve áreas de apoyo potencial: desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, área conductual, área social y protección y defensa.
- Para cada una de estas nueve áreas de apoyo se determina la intensidad de los apoyos necesarios.
- Los apoyos tienen varias funciones que actúan reduciendo la discrepancia entre una persona y los requisitos de su entorno. Estas funciones de apoyo son: enseñanza, amistad, planificación financiera, ayuda en el empleo, apoyo conductual, ayuda en la vida en el hogar, acceso a y uso de la comunidad, y ayuda en lo referente a la salud.
- Las fuentes de estas funciones de apoyo pueden ser bien naturales o bien basadas en servicios. En este sentido, los servicios deberían considerarse como un tipo de apoyo proporcionado por las agencias y/o por profesionales.

Los resultados personales deseados a través del uso de los apoyos incluyen la mejora de la independencia, relaciones, contribuciones, participación en la escuela y en la comunidad y bienestar personal.

Las implicaciones de esta nueva conceptualización de la discapacidad intelectual para las prácticas profesionales y los modelos de atención de los servicios son de tal importancia, que se requiere un conocimiento detallado de la misma por parte de todas las personas que están implicadas en su práctica profesional o en la convivencia diaria con las personas con discapacidad intelectual. Es una apuesta para el futuro, apuesta que pretende mejorar los sistemas de atención profesional con el fin de lograr mayor calidad en la atención.

Esta concepción supone una modificación tan sustancial respecto a las anteriores que se la puede calificar de cambio de paradigma. Muchas van a ser las razones para ello. Pero, indudablemente destaca el énfasis dado al ambiente frente al individuo.

También tiene importantes implicaciones para la intervención, la importancia que se otorga a los apoyos necesarios refleja el énfasis actual en las posibilidades de crecimiento y potencialidades de las personas; se centra en la elección personal, en las nociones de oportunidad y autonomía; y en la convicción de que estas personas han de estar y de pertenecer a la comunidad. Esto supone asumir y aplicar la noción de “rechazo cero” incidiendo en la importancia de dar a todas las personas los apoyos necesarios para fomentar su independencia/interdependencia, productividad e integración en la comunidad.

El concepto refleja también el hecho de que muchas personas con discapacidad intelectual no presentan limitaciones en todas las áreas de habilidades adaptativas y, por tanto, no necesitan apoyos en aquellas áreas no afectadas. Asimismo, supone un cambio en la concepción de la prestación de servicios, frente a una orientación de mantenimiento se destacan las nociones de crecimiento y desarrollo personal, lo que implica ofrecer unos servicios continuados y variados para responder a las necesidades de estas personas.

La nueva conceptualización permite analizar separadamente todas las áreas en las que pueden existir necesidades y, por tanto, requerir una intervención, a la vez que se reconoce su interdependencia. Asimismo, facilita el diseño de enfoques de tratamiento o de planes en la prestación de servicios que tengan en cuenta todos los aspectos del funcionamiento de la persona. Desde el punto de vista de la persona, permite una descripción más adecuada de los cambios a lo largo del tiempo, incluyendo las respuestas individuales al desarrollo personal, a los cambios ambientales, a las actividades educativas y a las intervenciones terapéuticas. Finalmente, se centra en la posibilidad que tiene el entorno de proporcionar los servicios y apoyos que incrementarán las oportunidades de llevar una vida personal satisfactoria.

BIBLIOGRAFÍA

BILLOROU, N Y VARGAS ZUÑIGA, F. (2010) Herramientas básicas para el diseño e implementación de marcos de cualificaciones, Montevideo: Cinterfor/OIT.

CASTILLO, Y. (2007) “Sectores productivos demandan mano de obra más calificada. Los desafíos del entorno internacional” Revista Integración Tecnológica. República Dominicana, INFOTEP. n° 10. Enero/abril 2007

CEDEFOP (1998) El papel de la empresa en la formación permanente. AGORA II. Salónica: CEDEFOP.

CINTERFOR/OIT (2006) La nueva Recomendación 195 de OIT. Desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente, Montevideo: CINTERFOR/OIT.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2009) Educación y formación 2010: competencias clave para un mundo cambiante, Bruselas, 25.II.2009, COM(2009)640 final.

CHILECALIFICA (2005) “Competencias como herramientas de gestión”, n° 48, agt-sept. Santiago de Chile: SOFOFA.

DESCY, P. Y TESSARING, M. (2002) Formar y aprender para la competencia profesional, Luxemburgo: CEDEFOP.

GORABIDE (2009) Modelo de desarrollo de personas basado en competencias.

HERNÁNDEZ, A.; LACUESTA, R. (2007) Aplicación del aprendizaje basado en problemas (pbl) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica. conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro. Accesible en <http://dialnet.unirioja.es>

INTECAP (2002) Catálogo de competencias genéricas y metodológicas, Ciudad de Guatemala: INTECAP.

INTECAP (2002) Gestión del Recurso Humano por Competencia Laboral, Ciudad de Guatemala: INTECAP.

INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES (2008) Sistemas de cualificaciones: puentes para un aprendizaje a lo largo de la vida, Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte/OCDE.

INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES (2003) Sistemas nacionales de cualificaciones y formación profesional, Madrid: INEM.

IRIGOIN, M. Y VARGAS ZUÑIGA, F. (2002) Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud, Montevideo: Cinterfor/OIT.

JIMENEZ, A. (1997) “La gestión por competencias: una nueva manera de gestionar la organización y las personas en un nuevo paradigma” en Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos, Barcelona: Gestión 2000.

LLORENTE, A. (2005) la metodología pbl: jornada de buenas prácticas bikain para los centros de formación profesional. LANBIDE 2005. Accesible en www.hetel.org

MERTENS, L. (2002) Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias, Montevideo: Cinterfor/OIT.

MERTENS, L. (2007) Formación y productividad. Guía SIMAPRO: participar - aprender - innovar – mejorar, Montevideo: Cinterfor/OIT.

MERTENS, L. (1996) Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos, Montevideo: Cinterfor/OIT.

MORALES ARACENA, O. (2008) Gestión de recursos humanos basada en competencias, Santo Domingo: Gestio-polis.com

MULDER, M., WEIGEL, T. Y COLLINGS, K. (2008) “El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3.

OIT (2008) *Calificaciones para la mejora de la productividad, el crecimiento del empleo y el desarrollo*, Conferencia Internacional del Trabajo, 97.a reunión, Ginebra: OIT.

PERSON-DRIVEN SERVICES. *Working in partnership for full community inclusion.* Wayne State University. Accesible en www.wayne.edu/ddi

SCHALOCK, R. Y COL. (2007) “El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual” en *Revista Siglo Cero*, n° 224, vol. 38(4).

TRAINING MODEL DEVELOPED by The Counselling And Psychotherapy Central Awarding Body. Accesible en www.cpcab.co.uk

UGALDE, P.L. (2005) *Formación centrada en la persona.* Ponencia presentada en la conferencia “UCAB 2005 PARA VENEZUELA 2015”

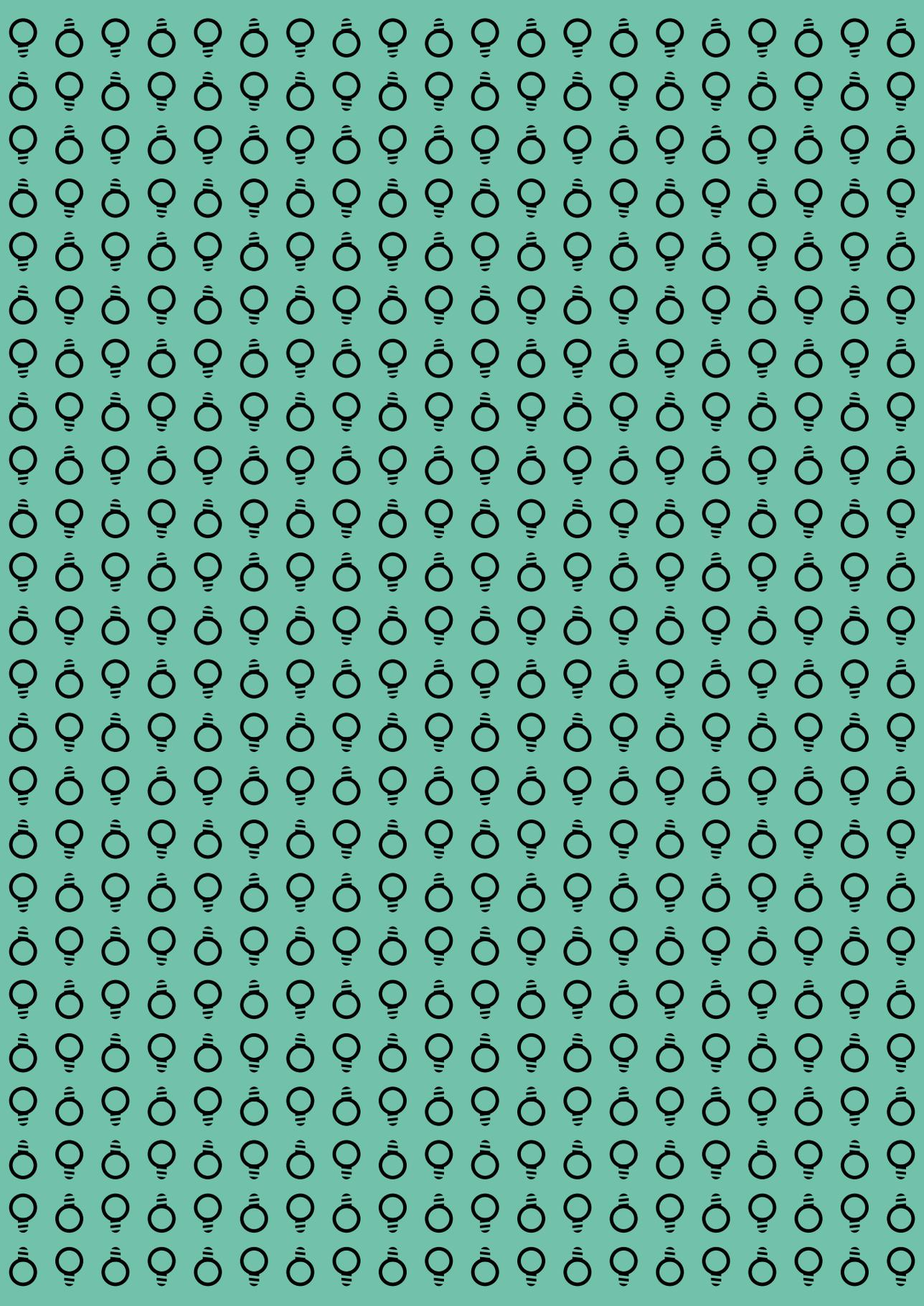
VARGAS ZUÑIGA, F., CASANOVA, F. Y MONTANARO, L. (2001) *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*, Montevideo: Cinterfor/OIT.

VARGAS ZUÑIGA, F. (2004) *40 preguntas sobre competencia laboral*, Montevideo: Cinterfor/OIT.

VARGAS ZUÑIGA, F. (2002) *Competencias en la formación y competencias en la gestión del talento humano: convergencias y desafíos*, Montevideo: Cinterfor/OIT.

VARTIAINEN, H.J. (1995) *El auge de la formación por aprendizaje en Finlandia.* CEDEFOP. N°4.

ZARIFIAN, P. (2001) *El modelo de competencia y los sistemas productivos*, Montevideo: Cinterfor/OIT.



EN CONCRETO, EL PORTAFOLIO N°1 ES EL MARCO JUSTIFICATIVO QUE RESPONDE A LA NECESIDAD DE IMPLEMENTAR EL MODELO DE GESTIÓN POR COMPETENCIAS EN LA ACTUAL COYUNTURA ORGANIZATIVA; ESTE MARCO SE CONTEXTUALIZA EN EL SECTOR DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL DESARROLLO.

LOS TRES PORTAFOLIOS SON PARTE DE LAS HERRAMIENTAS DISEÑADAS PARA FACILITAR EL PROCESO DE PUESTA EN MARCHA DEL MODELO DE GESTIÓN POR COMPETENCIAS EN CUALQUIER ORGANIZACIÓN.



ideiacom



FEVAS

(ETORBIZI)

BERRIKUNTZA SOZIOSANITARIDIRAKO EUSKAL FUNDATZIOA
FUNDACIÓN IMASCA PARA LA INNOVACIÓN SOCIO-SANITARIA
BASQUE FOUNDATION FOR SOCIAL AND HEALTH CARE INNOVATION

