

**Grupo 9: Educación y formación para el trabajo**  
Coordinación: Graciela C. Riquelme - [edueco@filo.uba.ar](mailto:edueco@filo.uba.ar)

## **La vinculación entre Competencia Laboral y Mercado de Trabajo. El caso de los Institutos Tecnológicos Universitarios.**

**Teresita Alicia IZURA**

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo.  
[pupuiz@yahoo.com.ar](mailto:pupuiz@yahoo.com.ar)

### **1. Introducción**

El presente trabajo tiene como foco central de estudio a la vinculación que existe entre la noción de competencia laboral y el mercado de trabajo.

No obstante, entendiendo que esta relación no tiene existencia por sí, sino que se halla en medio de un entramado más complejo, se estudian aspectos asociados que pueden dar cuenta de su naturaleza.

Se parte de considerar la noción de competencia en el ámbito de la educación, para luego analizarla en el ámbito del mercado de trabajo. Pero esto requiere de algunas explicaciones asociadas, no se la puede visualizar sin considerar las particularidades de nuestro país en relación a la transformación del Estado, a las nuevas situaciones que presenta el Mercado de Trabajo y también, las Instituciones de formación.

En lo atinente a experiencias de instituciones de Formación se ha tomado, probablemente la única institución del país, que forma a sus estudiantes en un perfil basado en competencias, se trata de los ITUs o Institutos Tecnológicos Universitarios que dependen de la Universidad Nacional de Cuyo.

El enfoque básico de este Instituto se vincula en forma directa con la realidad intentando producir los perfiles que esta demanda, es una marca que se ha conformado en cultura de la organización.

Teniendo entonces, como valioso antecedente los aportes del Proyecto Tunnig, se avanza en una profundización conceptual a fin de analizar los aspectos mencionados, intentando a la vez establecer relaciones de espacios compartidos entre ellos que favorezcan la visualización integral del tema en estudio.

## 2. Vinculación Universidad - Sociedad

La vinculación entre la Universidad, entendida como el mundo académico y la Sociedad como campus integral conformado por subsistemas tales como el político, el económico, el cultural y el social propiamente dicho, se fue gestando y solidificando a lo largo de la construcción de las sociedades occidentales, no obstante, durante largo tiempo la comunidad universitaria fue vista como un grupo recluso en una “Torre de Marfil” sin demasiadas conexiones con el mundo exterior.

Esta situación, se correspondía en gran medida, con las funciones tradicionales de la universidad, es decir, la docencia, investigación y extensión. Pero actualmente, se ven acrecentadas por la presencia de una cuarta que propone la vinculación entre la Universidad y el sistema de producción de bienes y servicios (Llomovate, 2006).

Es así que la relación entre la universidad y la empresa se muestra como otra forma de entramado en que esta Institución se halla involucrada en la sociedad.

Al respecto, Llomovate (2006), sostiene:

*“La relación Universidad-Empresa está basada en un bien social recientemente revalorizado, aunque de manera falaz: el conocimiento.*

*Esta revalorización se acepta como una verdad indiscutible, sustentada por el modelo y la imagen del modelo dominante. Se convierte así en un dato dado, objetivo e indiscutible; a partir del cual se analiza, se evalúa y planifica el sistema de educación universitaria y sus conexiones con la sociedad y sus instituciones, en gran parte del mundo”. (Llomovate, 2006: 31).*

En efecto, uno de los atributos esenciales de la sociedad actual se relaciona estrechamente con la consideración del conocimiento como valor principal de sus ciudadanos.

Es así que muchas sociedades centrarán su escala de valoración en el nivel de formación y las capacidades que sus miembros puedan demostrar. Pero estos conocimientos adquiridos a través de los mencionados mecanismos van sufriendo deterioros que implican una constante dedicación a la actualización y al aprendizaje como forma de mantener vigente sus competencias.

En este contexto surge la inquietud de tratar de vislumbrar hasta que punto este “mundo universitario”, en tanto paradigma de la producción de conocimientos se adecua, responde a los requerimientos de la sociedad y de la economía globalizada.

En este punto es importante volver la mirada hacia atrás para comprender este largo proceso que devino entre el conocimiento provisto por la Universidad y las demandas de la sociedad.

En la historia, la asociación entre estos actores, se advierte a partir de la Segunda Guerra Mundial, cuando se realizan demandas de desarrollo tecnológico a las universidades, para ser utilizados en la industria bélica.

Existen registros de vinculaciones desde la década del '60 con un fuerte afianzamiento en la década del los '80. Casos destacables son los de las universidades de Estados Unidos y de Canadá, donde ante una retracción de financiamiento por parte del Estado, se buscan alternativas de financiación, provenientes de la comunidad empresarial.

Para el caso de Latinoamérica, Llomovate (2006), presenta, en su libro, publicaciones que evidencian dos aspectos relevantes: por un lado, la escasa investigación tecnológica que se realiza en las universidades y por otro, la falta de preocupación por parte de la Universidad de establecer una vinculación con la empresa e incluso con la Industria.

Con el paso del tiempo, los coletazos de la crisis económico-financiera, que se iniciara en los '70 y se plasmara en los '80, trae aparejada una etapa de desfinanciamiento para los sistemas educativos en general.

*“Este proyecto de racionalización y ajuste es el modelo neoliberal con sus propuestas en el campo de las políticas económicas, sociales y en particular educativas” (Llomovate, 2006: 23).*

Parte de la instalación de esta ofensiva neoliberal en nuestro país se plasmó en la estructura estatal. Es oportuno mencionar, aun cuando se retome esta temática con posterioridad, que entre las implicancias que tuvo, generó el cambio de la figura de estado de Bienestar, regulador, interviniendo y omnipresente por uno laxo y funcional a este modelo. Algunas de sus características generales se puede mencionar que el nuevo modelo estatal era portador de la lógica capitalista, que derribó las instancias de negociación de los trabajadores y los derechos que detentaban como estandartes resultantes de las luchas sindicales.

Sin embargo, el alcance de esta lógica no sucumbió aquí, sino que también se proyectó al ámbito de la educación. Así entonces, en lo que a las universidades concierne,

*“... este proyecto impuso mecanismos de tipo regresivo de financiamiento estatal que desembocaron en un franco desfinanciamiento progresivo, políticas de evaluación externa, modificaciones en las condiciones de trabajo de los*

*académicos e intentos de restricción del ingreso estudiantil a los claustros....”*  
(Llomovate, 2006:23).

Ante esta crisis a la que se enfrenta la sociedad se produce una suerte de reacción, que provoca el surgimiento de estrategias defensivas provenientes de los ámbitos educativos y que tienen como objetivo adaptar a estas instituciones en su conjunto a los nuevos requerimientos que la realidad demanda.

### **3. El Proyecto Tuning**

Entre las mencionadas estrategias, surge el proyecto Tuning. El Verbo to tune, significa afinar, acordar, templar y se refiere a instrumentos musicales, también tiene otras acepciones tales como prepararse, ponerse a punto, ejercitarse.

El Ministro de Educación y Ciencia de Alemania, en la Conferencia de lanzamiento de la segunda fase del proyecto, en Bruselas en 2003, dijo:

*“el término tuning expresa muy bien la disposición de ir con otros.... Los músicos han sido siempre personas de equipo, cada uno de ellos contribuyendo a una tarea común. Su proyecto común es una pieza de arte ¿Será el Espacio Europeo de Educación Superior de calidad comparable? Podemos ver que un sistema de educación superior que consigna hacer el tuning de una variedad tan amplia de cursos y tradiciones diferentes será un nuevo logro cultural en sí mismo”(Conferencia, 2003).*

Este proyecto usa la noción de “puntos comunes de referencia”, y esto agiliza y atiende a varios aspectos esenciales, por ejemplo si los profesionales buscan empleo en otros países europeos, su educación debe tener cierto nivel de consenso en los puntos de referencia acordados para cada una de las áreas de las disciplinas; esta noción también da espacio a la diversidad, la libertad y la autonomía características esenciales de la identidad europea y, finalmente, deja lugar al dinamismo y a la noción de constante evolución.

Encuentra cimientos en la Declaración de Bolonia de 1999, donde se subrayan entre otros dos puntos centrales, a saber: la adopción de un sistema de títulos comparables y comprensibles y la adopción de un sistema basado en dos ciclos, grado y posgrado.

Por otra parte, en el comunicado de Praga de 2001 los ministros señalaban con satisfacción que se había discutido sobre los objetivos de dos ciclos principales, articulando la educación superior en estudios de grado y de posgrado.

La intención de este proyecto es contribuir a la creación de un espacio Europeo de Educación Superior. A tal efecto se agruparon un conjunto de universidades europeas, para trabajar en la búsqueda de una serie de puntos en común.

En este sentido dice Viviane Reding, Comisaria de Educación y Cultura de la Comisión Europea, en el Discurso pronunciado en la Conferencia de Cierre del Proyecto Tuning Fase 1, Bruselas, 31/05/2002) sostuvo:

*“Tuning es una iniciativa de las universidades. Propuesta por las universidades, pero es una iniciativa en la que nosotros creemos [...] ¿Por qué el proyecto Tuning está recibiendo tanta atención y creando tantas expectativas? Yo creo que es porque el proyecto Tuning está en el corazón del proceso de Bolonia y se dirige a varias de sus líneas de acción: titulaciones comprensibles y comparables, adopción de un sistema de créditos, aseguramiento de la calidad”*

Estos puntos de referencia, se basan en aprendizajes, competencias, habilidades y destrezas, que tienen carácter de referencia, de guía a lo que puede considerarse lo común.

*“La otra fuerza impulsora del proyecto Tuning es la búsqueda de una mayor calidad de la universidad europea, una calidad también buscada conjuntamente. Tuning busca la calidad analizando lo que puede aportar la internacionalización creciente y tratando de profundizar en los impactos más positivos de esta tendencia. Dada la naturaleza y los objetivos del mismo, el proyecto se focaliza en la búsqueda de calidad en los programas que llevarán a la consecución de titulaciones, su diseño y sus componentes”. (Proyecto Tuning, 2003:18)*

El proyecto surge de una profunda reflexión sobre educación superior y se halla vinculado al acelerado ritmo de cambio de la sociedad. Su aspiración, consiste en la creación de un área de educación superior integrada en Europa, y a su vez, se vincula con la creciente movilidad por parte de los estudiantes, que requiere que se acuerde la información sobre programas educativos. Por otra parte, los empleadores europeos y los que no lo son, también necesitan información sobre lo que significa en la práctica una determinada capacitación o un título determinado.

Se centra, básicamente, en la estructura y en el contenido de los estudios.

*“Mientras que los sistemas educativos son antes que todo responsabilidad de los gobiernos, las estructuras educativas y el contenido lo son de las instituciones de educación superior” (Proyecto Tuning, 2003: 26)*

En la versión europea de este proyecto participan actualmente más de 135 universidades, pero el propio ritmo del proceso hace que las instituciones de educación superior se entreguen a discutir, a pensar y a repensar los resultados alcanzados por el proyecto. Las universidades de Europa son parte del proceso que las llevará, a partir del 2010, a compartir el mismo espacio de educación superior. Y este compromiso externo redundará en una toma de conciencia y en un fuerte compromiso interno con el proceso, tanto a nivel nacional como supranacional. Las instituciones de educación superior europeas viven el desafío de Bolonia para el 2010, y de ahí que se involucren a un nivel tan profundo con los cambios que hay que llevar adelante para la concreción de este desafío.

Es importante señalar y referirse a la propuesta del Proyecto Tuning en América Latina. Esta surge durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (uealc) en Córdoba (España) en octubre de 2002. Los representantes de América Latina que participaron del encuentro, tras escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning, expusieron la inquietud de proponer un proyecto similar con América Latina. Desde ese momento se empezó a preparar la iniciativa, que fue presentada por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea a finales de octubre de 2003.

Se puede decir que la propuesta Tuning para América Latina es una idea intercontinental, un proyecto que se ha nutrido de los aportes de académicos tanto europeos como latinoamericanos. La idea de búsqueda de consensos es la misma, es única y universal; lo que cambia son los actores y la impronta que brinda cada realidad.

Siguiendo su propia metodología, Tuning-América Latina tiene cuatro grandes líneas: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos y calidad de los programas.

Participan del mismo ocho universidades latinoamericanas son: Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Estadual de Campinas (Brasil), Universidad de Chile, Universidad de Costa Rica, Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela), Universidad Rafael Landívar (Guatemala) y Universidad de Guanajuato (México).

Es pertinente señalar que existe lo que se denomina la metodología tuning, y esta ha sido diseñada para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. En el marco de ésta, se incorporan los siguientes términos: resultados del aprendizaje y competencias.

Tuning, considera a los títulos en términos de resultados de aprendizaje y por esto entiende al conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje.

Las competencias, se pueden dividir en dos: por un lado, las ya citadas competencias genéricas que en principio son independientes del área de estudio y por otro, las denominadas específicas, que tienen correspondencia con cada área temática.

Las primeras, identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprende, de tomar decisiones, diseñar proyectos, destrezas administrativas, que se constituyen en aspectos comunes a todas las titulaciones.

Retomando la noción de “puntos de referencia” y su vinculación con la elección de las competencias, se pueden evidenciar las siguientes ventajas del proyecto.

Fomenta la transparencia de los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados

Desarrolla de un nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento

Responde a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje.

Se tiene en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía.

Es un impulso a la dimensión europea de educación superior

Genera un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados

En el marco de este nuevo modelo de educación se ha producido un desplazamiento en el paradigma centrado solamente en la enseñanza, para focalizarse ahora en el aprendizaje. En este nuevo esquema, el enfoque basado en competencias se vuelve absolutamente necesario.

El paradigma anterior a esta nueva implementación, ponía su énfasis en la posibilidad de adquirir y transmitir los conocimientos. En tanto que en el desarrollo de este nuevo paradigma superador se incluyen aspectos tales como , que la educación se centre en el estudiante, que el papel del educando se transforme, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, en suma un cambio en la manera en que se organice el aprendizaje.

El interés, de muchos programas educativos, en el desarrollo de competencias, pone como eje central al estudiante y privilegia su capacidad de aprender, como señala el Proyecto Tuning (2003) exige mayor protagonismo y compromiso de su parte, dado que será él mismo el que deba desarrollar la capacidad de manejar información, acceder a ella e incluso evaluarla.

Sin embargo, es difícil entender la relación que existe entre el concepto de formación en competencia laboral y mercado de trabajo, sin situarla en un horizonte temporal mayor que dé cuenta de las grandes transformaciones que en el marco de las sociedades modernas esta vinculación ha experimentado.

Tal comprensión exige realizar un recorrido teórico, que permita conocer la evolución que esta problemática ha tenido en los distintos momentos históricos.

Las disciplinas desde las cuales se realizará el tratamiento de este tema son la Sociología de la Educación, la Economía y desde las teorías organizativas y políticas propias de la institución educativa que servirá de anclaje para plasmar empíricamente los aportes teóricos.

#### **4. Concepto de Competencias**

En este sentido se comenzará por abordar el concepto de competencia, competencia laboral para luego reflexionar sobre algunas particularidades del mercado de trabajo. Sólo se escinden estos aspectos, a modo de facilitar el abordaje temático, ya que la vinculación existente entre ellos constituye el espíritu de este estudio.



Si apelamos a la etimología, competencias es un término muy antiguo. Corominas (1987), aporta que del latín *competere*, provienen dos términos: *competere* y *competere*. Por su parte, el verbo latino *competere*, significa ir una cosa al encuentro de otra, coincidir.

Con el tiempo, los significados van experimentando transformaciones y es así que en el siglo XV, *competere* adquiere el significado de pertenecer a, incumbir. Se constituyen así un sustantivo y un adjetivo, *competencia* y *competente* respectivamente. Por esta misma época, *competere* se usa en el sentido de pugnar con, rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos *competición*, *competencia*, *competidor*, *competitividad*, así como al adjetivo *competitivo*.

Por su parte, Sergio Tobón (2005), aporta una serie de usos que del concepto *competencias* se hacen en el ámbito social. Se habla entonces de la *competencia* como: autoridad, capacitación, función laboral, idoneidad, rivalidad empresarial, *competición* entre personas, como requisitos para desempeñar un puesto de trabajo y como actividad deportiva.

Entre las definiciones habituales del término *competencia*, se pueden destacar las conceptualizaciones de diferentes autores:

*"Como principio de organización de la formación, la competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular". (Ouellete, 2000:37)*

*"Las competencias incluyen una intención (interés por hacer las cosas mejor, interés por hacer algo original), una acción (fijación de objetivo, responsabilidad sobre resultados, asunción de riesgo calculados) y un resultado (mejora en la calidad, en la productividad, venta e innovación en servicios y productos)". (Gomez, 1997:52)*

Para Gonczi y Athanasou, (1996), Las *competencias* son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar.

Bunk, (1994), dice que posee *competencia* profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa, y está capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo.

Según Bogoya, las *competencias* son una

*“actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedades y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible, para proporcionar soluciones variadas impertinentes” (Bogoya, 2000:11)*

Para Levy. Leboyer, las competencias son

*"repertorio de comportamiento que algunas personas dominan mejor que otras lo que las hace eficaces en una situación determinada". (Levy – Leboyer 2000:10)*

En cambio para Vasco

*“Una competencia es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en lo que se enseñaron”. (Vasco, 2003:37)*

Superadas las definiciones consideradas como más habituales, Bacarat y Graziano (2002), sostienen que el concepto de competencias puede ser asumido como saber hacer razonado para enfrentar a la incertidumbre en un mundo cambiante en los ámbitos sociales políticos y laborales dentro de la sociedad con características de globalizada y que además está sometida a constante metamorfosis.

En este punto, es necesario precisar qué lugar ocupa dentro del concepto general de competencias, el concepto de competencia laboral.

En el ámbito académico las competencias esenciales son las que se orientan a lograr determinadas capacidades humanas tales como: resolución de problemas, trabajo en equipo, , liderazgo, capacidad de hablar y escuchar, relación con los otros, leer y escribir, utilizar herramientas informáticas, en suma y como coinciden numerosos autores, “aprender a aprender”.

Para ello se hace necesario hacer una profunda revisión bibliográfica de los autores preocupados por esta temática.

En este rastreo, se hallan aportes como el de Corominas, (1999), que alude al origen de la palabra competencia; Tobón (2004), por su parte aporta como producto de sus investigaciones una serie de usos que del concepto se hace en el ámbito social; Ouellet (2000) que comparte con Gonczi y Athanasou (1996), la noción de habilidades, actitudes, valores, conocimientos; Bunk (1994) que además de referirse a actitudes, habla de destrezas; Gomez (1997) y Bogoya (2000) que involucran en el concepto de competencias la noción de resultados o soluciones. Por otro lado, pero siempre conservando la misma perspectiva se hallan Gallego (1999) y Torrado (2000), que comparten la idea de procesos demostrables y de participación en el mundo laboral que es cada vez más intensivo en la demanda de conocimientos. No obstante lo dicho el desarrollo posterior amplía y profundiza las nociones mencionadas atendiendo a los distintos tipos de clasificación.

Entonces, se podría decir en el marco de los aportes del ya citado Proyecto Tuning (2003), que el concepto de competencias trata de seguir un enfoque integrador.

*“Las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).*

*Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (Tuning, 2003:80).*

## **5. Concepto de Competencia Laboral**

La competencia laboral, encuentra sus raíces remotas en comunidades primitivas, donde los agricultores, cazadores y tejedores, poseedores de los saberes los transmitían de generación en generación.

*“La transmisión de saberes fue lo que permitió que las comunidades progresaran, que experimentaran técnicas diversas y que demostraran su superioridad en el desarrollo productivo respecto de otros pueblos” (Catalano, 1997:23).*

En las sociedades medievales occidentales, se centraliza la producción en un grupo especializado conocido como “los artesanos”.

Siguiendo la citada autora, es pertinente señalar que los saberes que detentaba este grupo, eran conocidos por una pequeña estructura: artesanos, oficiales y aprendices, que representaban al mismo tiempo una instancia de organización para la producción y de enseñanza aprendizaje.

En la dinámica de este proceso

*“con la llegada de la gran industria o de las formas de organización del trabajo tendientes a la producción de grandes volúmenes de productos, la posibilidad de utilizar medios artesanales para la producción se volvió inviable desde el punto de vista técnico y económico” (Catalano, 1997: 24).*

De este modo surgen nuevas formas de organización del trabajo, conocidas bajo el nombre de taylorismo, fordismo y fayolismo. En estas nuevas organizaciones del trabajo, los procesos productivos se planificaron bajo nuevos principios que trajeron aparejada una división técnica y social del trabajo.

En el marco de estos modelos organizacionales la noción que se destaca es la de calificación, que se caracteriza por

*“la habilidad manual, conocimiento de las máquinas, conocimiento de las reglas técnicas del manejo de materiales y procesos, ubicación del trabajador en la organización, conformaban un espacio definido que se resumía en el tiempo de formación necesario para desempeñar una determinada ocupación y en el tipo de decisiones autónomas que se debía estar preparado para tomar en ella. Estas dos dimensiones permitían ubicar las calificaciones en un continuo jerárquico que servía de base para salarios y negociaciones colectivas” (Gallart y Jacinto, 1997: 83).*

Para este esquema importaba que los trabajadores fueran sobre todo disciplinados más que educados y que se avinieran a la sistematización de las prácticas que habían sido simplificadas con la finalidad de poder realizar un determinado oficio.

Cuando este modelo entra en crisis, en los años '60, se inicia una profunda revisión de los principios de organización del trabajo que trajo como consecuencia nuevos modelos productivos que redefinieron la profesionalidad demanda a los trabajadores.

Es así que en este nuevo esquema, el requerimiento hacia los trabajadores abandona la noción de calificación para centrarse en la de competencia laboral.

Por ello, en muchos países, con la finalidad de ofrecer a los jóvenes una formación que se adapte a la reorganización del trabajo, ocasionada por la internacionalización de la economía y a los cambios que conlleva la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación, ha cobrado una relevancia insólita la formación basada en competencias.

Entonces comienzan a demandarse competencias de mayor contenido tanto técnico como de corte social.

En primer lugar el concepto de competencias se refiere a:

*“un conjunto de atributos de las personas que no se limitan al conocimiento, sino que incluyen las habilidades, actitudes, comunicación y personalidad, es decir que define a la formación de manera integral, reflejando las diferentes dimensiones que representa el acto de trabajar y no se limita al conocimiento únicamente” (Mertens, 1998:15).*

Esta realidad se da simultáneamente con la evolución de los sistemas productivos, la utilización de las nuevas tecnologías y la especialización en la producción de servicios, lo que exige una transformación en los requerimientos hacia el perfil de los trabajadores.

*“Mientras los conceptos más recurrentes en el modelo de análisis del trabajo fueron; tarea, operación, tiempo, movimientos, métodos; en el análisis actual de competencias se trabaja en torno a competencias sociales y competencias transversales” (Vargas Zúñiga, 2000:12).*

La preocupación por la medición del trabajo fue superada y reemplazada por la atención que se posiciona en las capacidades y las motivaciones de los individuos.

Siguiendo al mismo autor, se observa que:

*“Las virtudes laborales como disciplina, puntualidad y obediencia dan paso a la demanda por competencias como: capacidad de análisis, trabajo en equipo, negociación, capacidad de aprendizaje permanente, solución de problemas, etc.” (Vargas Zúñiga, 2000:13).*

Es importante evidenciar la relación que se establece entre los atributos y el resultado o desempeño. Entonces, esto se convierte en una nueva combinación en la que la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, conduzcan al logro de los objetivos de las organizaciones.

Mertens (1998), sostiene que en relación al tema de las competencias laborales es importante establecer una definición, para orientar y estructurar y con posterioridad poder establecer un modelo. En un primer momento define de la siguiente manera: “formar a las personas en un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes requeridas para lograr un determinado resultado en un ambiente de trabajo” (Mertens, 1998:14).

En realidad, esta definición no involucra elementos demasiados novedosos, en los ámbitos de discusión sobre la formación profesional, aparece el término competencia entendido bajo esta conceptualización.

No obstante, esta definición plantea la relación entre formación profesional y trabajo.

En suma, y compartiendo lo sostenido por Stark y otros (1986), una adecuada síntesis de vinculación es la que explica cómo la formación basada en competencias propicia el desarrollo profesional a través de las siguientes competencias: conceptual (alude a entender los fundamentos de la profesión); técnica (habilidad para el desempeño de tareas profesionales); de contexto (entender el ambiente donde se plasma la profesión); de comunicación interpersonal (comunicación oral y escrita); de integración (habilidad para combinar las destrezas teóricas y técnicas en la práctica real); y de adaptación (a los cambios tecnológicos, importantes para la profesión).

## **6. Aproximaciones al Mercado de Trabajo**

A continuación, se profundizará sobre otro de los aspectos planteados como nucleares en este estudio: Mercado de Trabajo.

Se reflexionará sobre dos líneas de conocimiento respecto de este tema: la primera, que intenta describir a partir de las teorías económicas más difundidas el significado que el trabajo asume, y la segunda, referida a las transformaciones que en la década del '90 ha experimentado el Mercado de Trabajo en nuestro país.

En relación con el primero de los temas enunciados, se desarrollarán brevemente las corrientes teóricas tradicionales que, en cada caso, explican el mundo del trabajo. Entre ellas, la teoría neoclásica, que se somete al mercado de trabajo a las reglas de oferta y demanda; las posturas Keynesianas, las mismas dan cuenta de que en el Mercado Laboral, no se plasma la misma lógica que en otros mercados. Los Institucionalistas, por su parte, agregan elementos como los intereses de las personas, normativas institucionales, entre otros; y la Teoría del Capital Humano, en la que se pondrá especial énfasis en la cual se puede anclar la noción de competencias a partir de que la responsabilidad por la formación pasa a ser patrimonio de las personas.

Vincula la obtención de un lugar en el mercado de trabajo en virtud de la formación de las personas.

*“ Además del capital humano, el sistema educativo tiene el reto de fortalecer el capital social, el cual está dado por las redes conformadas por instituciones, gobierno, asociaciones civiles y diversos grupos comunitarios, para satisfacer las necesidades con base a la solidaridad y el asociacionismo ” (Zumbado, 1999 en Tobón 2004:75).*

Para abordar las transformaciones del Mercado de Trabajo, se deberá apelar a un entramado de relaciones que vinculan al Estado, a los empresarios y a los propios trabajadores, en tanto protagonistas de las nuevas situaciones de flexibilidad, precariedad, desempleo, inestabilidad que se generan.

Este nuevo modelo de Estado, que es portador de los preceptos neoliberales, ha sido justificado, apoyado y trabajado, desde distintas esferas de influencia, tales como la política y la jurídica, en favor de la instalación de modalidades de “flexibilidad laboral”.

*"Fundamentalmente, la política laboral impulsada desde el Estado a partir de 1989 buscaba flexibilizar las relaciones laborales en el convencimiento de que era la «rigidez» de las regulaciones la clave detrás del problema del empleo. La flexibilidad laboral (en sentido amplio) se presentaba en el discurso público como la receta adecuada para contener el aumento del desempleo, mejorar los estándares de productividad, etc." (Battistini, 2002:55).*

La desregulación del mercado nace como un mecanismo para que los empresarios redujeran sus costos laborales y para que creciera el nivel de empleo. No obstante, estas nuevas condiciones de trabajo flexibilizado, ponen de frente a los protagonistas centrales de este escenario: el empresario y el trabajador. En el contexto general esta relación se plantea como asimétrica, ya

que dependerá de las decisiones del empresario, en muchos casos la generación de actividades productivas o su determinación de participar en el mercado financiero sin tener en cuenta las consecuencias que esto trae a las sociedades en el ámbito del mercado de trabajo.

*“Es realmente notorio que el pensamiento democrático latinoamericano se halla actualmente en una difícil encrucijada. El discurso ideológico que lo nutrió tradicionalmente, que concedía al Estado un rol central como agente de cambio, no se compadece ya con la realidad, entre otras cosas, porque ese Estado está hoy feudalizado por las corporaciones. La ecuación que igualaba transformaciones progresistas con Estado, válida hasta fines de los 50, está ya vaciada de contenidos y, por lo tanto, es incapaz de resistir la ofensiva neoconservadora, que deifica al mercado como único regulador de la economía “(Battistini, 2002:93).*

Lo expuesto, a su vez, se relaciona con el concepto de precariedad. Si bien, el proceso de precarización se evidencia, en una primera instancia, por la pérdida de la capacidad de consumo, es importante vincularlo con otras dimensiones que le han dado paradójicamente soporte. De esta manera surge una tipología no agotada de modelos de contrataciones cuyo común denominador es la inestabilidad.

*“Hay una tendencia a plantear como precarias a todas aquellas situaciones laborales que se alejan de un modelo de referencia, reconocido como ideal. Lo hacen tanto quienes abordan el tema poniendo énfasis en el carácter ilegal del mismo, como quienes lo hacen a partir de una evaluación de las condiciones de trabajo. Los primeros definen como precario a todo empleo u ocupación llevada a cabo fuera de los límites de la ley o de las reglamentaciones o convenios. Los segundos, ubicados en el campo de la sociología, ponen énfasis en el carácter efímero e irregular de ciertas formas de empleo, por su implicación en el debilitamiento de los lazos de inserción de los trabajadores en el sistema productivo y su consecuente vulnerabilidad social” (Ferrari y López, 1993: 139).*

En este amplio espectro de clasificación se retoma el concepto de competencia laboral, tema sustantivo de esta investigación, a los efectos de vincular la formación basada en competencias con el Mercado de Trabajo. Ésta se focaliza en la experiencia del ITU, Instituto Tecnológico Universitario de la Universidad Nacional de Cuyo, de la Provincia de Mendoza, República Argentina.



## 7. Particularidades del Instituto Tecnológico Universitario de la Universidad Nacional de Cuyo

El ITU, se denominó a partir de su creación como Instituto Tecnológico Universitario, y esto surge del espíritu mismo de cómo se pensó a la Institución, es decir: se creó una institución académica de formación de recursos humanos y con identidad en la región; la misma cuenta con una importante dosis de tecnología; y además, con el aval de la Universidad Nacional de Cuyo como garante de los planes de formación y del nivel de los aprendizajes.

Un aspecto interesante de mencionar es el nivel de estudios en que la Institución se ubica, ya que está planteada como una carrera corta de nivel superior.

*“En la Argentina se denomina a esos estudios como terciarios. La nueva Ley de Educación Superior los denomina como terciario no universitarios, en cuanto los títulos que se otorgan no son de grado. Se trata de un técnico que se forma en el nivel superior” (Salomone, 2005:21).*

El nivel de desempeño para el que se forma es el de jefatura de operadores o mandos medios de alta calificación.

Su modelo educativo vincula dos aspectos centrales y fundamentales en este estudio, el trabajo y la educación.

La titulación se denomina “Técnico Universitario”, pero a pesar de no conciliarse con lo aclarado en la cita, lo de universitario se concreta porque es la propia Universidad Nacional de Cuyo la que otorga las titulaciones.

Entre los antecedentes se tomaron dos modelos importantes, a saber: Los communities colleges de los Estados Unidos, particularmente el Broker Collage, y los institutes universitaires de technologie (IUT) de Francia.

Otro aspecto digno de ser resaltado es que la Institución se desconcentra en diferentes sedes, ubicadas en distintos lugares geográficos de la Provincia: ciudad de Mendoza, Luján de Cuyo, Tunuyán, San Rafael y General Alvear, todos departamentos provinciales que se hallan a muy disímiles distancias del Centro de Operaciones de la Universidad.

El modelo de estructura curricular que tiene el ITU, se constituyó a partir de estudio previos, que atendiendo a los requerimientos demandados por las unidades productivas actuantes en el territorio provincial, se definieron algunas competencias generales, dado que se repitieron en todos los casos. Entonces se constituyeron como competencias generales las siguientes: enseñar a pensar, enseñar a decidir, enseñar a innovar, enseñar a competir, trabajar en equipo.

Su diseño curricular obedece a una constante búsqueda y actualización de perfiles susceptibles de ser referenciados con las demandas de los diferentes campos laborales, tarea que entraña las dificultades propias de un empresariado no acostumbrado a cumplimentar con estas solicitudes sobre necesidades de formación.

Para concretar este propósito, la formación del ITU, propone un cambio en el desempeño docente y en el rol del alumno, poniendo énfasis en el aprendizaje.

## 8. Algunas Reflexiones Críticas

Si bien existe una fuerte corriente de pensamiento, formalizada y estructurada en relación con el tema de las competencias, hay ciertos aspectos que no se encuentran totalmente resueltos o encaminados y que dificultan la aplicación de este enfoque en la educación formal dado que este modelo, se ha constituido al interior de la educación como una moda, desconociéndose los aspectos que han influido en su surgimiento, dice al respecto Bustamante:

*“Gran parte de la comunidad educativa no repregunta por qué aparece la palabra, ni por qué antes no era importante, sino que cree descubrir con ella una falta en el pasado, incluso la explicación de por qué ciertas fallas siempre habían persistido.... Hasta hoy, que felizmente serán superadas, pues ya hemos puesto a circular la palabra” (Bustamante, 2002: 13).*

En muchos países latinoamericanos donde se está instaurando el tema de las competencias, se hace desde lo que Bacarat y Graziano (2002) denominan un discurso pedagógico modernizante que se asimila a las políticas de formación de recursos humanos de dos y tres décadas anteriores, por tal motivo es usual encontrar conceptos como eficiencia, calidad, eficacia, sin contar con sustentación pedagógica alguna.

Siguiendo los aportes de Tobón (2004), muchos autores consideran que las competencias tienen una orientación clara hacia un interés economicista, descuidando el proyecto ético de vida y reduciéndose a la búsqueda de eficacia y eficiencia al margen del tejido social.

Tras de esta temática y de la política de formación se encuentra en una buena medida el Banco Mundial, que avala que las instituciones educativas deban formar capital humano que sea adecuado para incorporarse a las filas tanto del mercado local como del global. La siguiente cita ilustra lo dicho “ser competente significa desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico”. (Barrón, 2000:29)

Además, otra observación importante es en relación al término “competencias”, es que no es claro en su estructura conceptual, por lo que se puede asimilar a otros como habilidades, destrezas, estándares, capacidades, calificación. Como sostiene Zubiría (2002), no tener en cuenta los fundamentos conceptuales, teóricos y epistemológicos..

También se puede señalar la dificultad que representa para los docentes elaborar un currículo por competencias. Está ausente un modelo explicativo que tenga en cuenta la relación entre procesos cognoscitivos, dentro del marco del saber ser, el saber conocer y el saber hacer.

Otra observación se orienta a la dupla conceptual: ciudadano – trabajador competente, y esto puede evaluarse como un reduccionismo en el cual se pierden de vista aspectos como la dignidad que tiene el hecho mismo de trabajar y la necesidad de favorecer condiciones que redunden en una mejor calidad de vida.

Por último se señalarán de acuerdo a los aportes de Montenegro (2003) seis problemas fundamentales:

El saber hacer pone el énfasis en lo procedimental, dejando de lado el entender o comprender las relaciones que se establecen entre los hechos.

No se relaciona con valores personales

El desempeño siempre está orientado a la acción y a la resolución de problemas, sin tener en cuenta la responsabilidad por el actuar humano.

Aborda la actuación en el entorno, pero no tiene en cuenta las transformaciones que se pueden dar del entorno.

El saber hacer se vuelve la pieza clave, pero de manera separada del saber conocer y del saber ser.

El hacer denota interacción con objetos, dejando de lado acciones humanas interpersonales.

Por último, desde una perspectiva de corte más sociológico, podrían realizarse otras reflexiones. Una de ellas al profundo individualismo en que se sume esta formación por competencias ya que si bien se habla constantemente del trabajo en equipo, las miradas caen en la persona, única e individual, incluso favoreciendo el individualismo.

Por otra parte es claro que la mirada que se imprime es una mirada de clase porque lo que se evalúa trasciende a lo que se adquiere en la formación durante los años de reclutamiento en las instituciones educativas formales. Se evalúa todo lo que la persona ha capitalizado a lo largo de su vida y esto termina siendo una mirada sesgada de una jerarquización clasista.

## **9. Conclusiones**

En el presente trabajo se expone el estado de la investigación sobre la vinculación que existe entre el concepto de competencia laboral y el Mercado de Trabajo.

La noción de Competencia Laboral, muy trabajada en la actualidad, no es indiferente a las particularidades que se entretajan en la sociedad. Es decir, este tema tiene múltiples vinculaciones a partir de las cuales puede ser analizado, pero en esta instancia, sólo se han trabajado aspectos parciales de las relaciones que pueden afectar su naturaleza.

El escenario que se ha diseñado para abordar este tema combina las relaciones entre Sociedad, Estado, Instituciones formativas y Mercado de Trabajo,

Forma parte de este espacio de reflexión, rescatar la noción de competencia, ubicándola en un primer momento en el ámbito de la esfera de formación, lo que lleva a analizar su relación con la provisión de conocimientos. En este caso, se ha indagado a la principal Institución, proveedora de este tipo de insumo, la Universidad.

Es importante señalar en el marco del proceso de transformación la relación que esta Institución ha comenzado a establecer con el Mercado de Trabajo, superando las funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión.

Por otra parte, se ha analizado el concepto competencia pero apelando a su etimología y, por supuesto, a la cercanía que tiene con otros conceptos tales como idoneidad, capacitación, autoridad.

Intentando entender el significado que las competencias adquieren en el ámbito de la educación cobra relevancia la noción de “educación basada en competencias”.

Este enfoque de la educación, se inscribe en un modelo de formación que tiene como objetivo lograr un desempeño competente y que se sintetice en la integración de los saberes provenientes del ámbito del conocimiento, las destrezas, los valores y las habilidades frente al desafío que puede presentar la resolución de una situación problemática. Entonces, la formación en competencias en el ámbito educativo integra capacidades de tipo intelectual, práctico y social.

También, en relación con la educación las competencias no se aplican discrecionalmente, por el contrario, obedecen a un diseño que se denomina “currículo basado en competencias”, y que tiene como objetivo cumplir con los perfiles profesionales esperados.

Otro aspecto indagado se refiere al momento en que noción de competencia entra al ámbito del trabajo y es en él donde se identifica netamente como competencia laboral, y se define como la capacidad que excede un desempeño puntual, y que además moviliza conocimientos y técnicas y, reflexiona sobre la acción.

Las competencias laborales se refieren a la dimensión del saber hacer.

En la profundización del modelo que presenta esta Institución, fue notorio advertir las particularidades que la constituyen, y por mencionar sólo lo más llamativo se hará referencia al tipo de título que la Institución otorga denominado título de Técnico Superior no Universitario.

Por constituir esta Institución la única experiencia en formación basada en competencias, y por haber considerado al momento de definir los perfiles profesionales las demandas concretas del sector empresarial, indagar en sus graduados insertos en el ámbito laboral la vinculación entre competencia laboral y mercado de trabajo resultó absolutamente pertinente.

## **Bibliografía**

Barrón, C. (2000). La formación en competencias. en. Formación de competencias y certificación profesional. M. Valle. México, UNAM.

Battistini , O., Deledicque, M. (2002). *Las reglas del juego en un nuevo régimen de acumulación*. Buenos Aires, CEIL - PIETTE CONICET, Diseño Cultural. Bunk, G. P. (1994). “La transmisión de las competencias y la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”. *Revista Europea de Formación Profesional*. I: 8 a 14.

Bustamante, G. (2002). *El concepto de competencia II; una mirada interdisciplinar*. Bogotá, Sociedad Colombiana de pedagogía. Cumbre Iberoamericana.

Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencias III. Un caso de recontextualización: Las competencias en la educación colombiana*. Bogotá, Sociedad colombiana de pedagogía.

Catalano, A., Avolio, S., Sladogna, M., (2004). *Competencia Labora. Diseño curricular basado en normas de competencia laboral*. Buenos Aires, Cinterfor.

Ferrari, A., López, N. (1993). "Contratos de Trabajo y Precariedad Laboral en Comunicaciones." *Estudios de Trabajo* N° 6.

Gallart, M. A., Jacinto, C. (1997). Competencia Laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo, Cinterfor.

Gomez, J. H. (1997). "Mapa de competencias: Estrategias en el recurso humano". Clase empresarial. 54: 53 - 53.

Gonczi, A. (1998). Enfoques de educación y capacitación basada en competencias: la experiencia australiana., *En Papeles de la Oficina Técnica*. Cinterfor/ OIT.

Gonczi, A. y A., J. (1996). *Instrumentación de la Educación basada en competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*, Limusa.

Irigoin, M., Vargas, F. (2002). *Competencia Laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo, Cinterfor/OIT; OPS.

Levy - Leboyer, C. (2000). *Gestión de las competencias*. Barcelona, Gestión.

Llomovatte, S. (2006). *La vinculación Universidad empresa*. Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila editores.

Ma. Antonia Gallart, C. J. (1997). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación- trabajo. *Cuestiones actuales de la formación....* Montevideo, Red Educación y Trabajo. CINTERFOR/OIT.

Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Cinterfor/OIT.

Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistema, surgimiento y modelos*. México, CONOCER-OIT/CINTERFOR.

Mertens, L. (1997). *La descentralización y el sector privado en la trayectoria de la formación profesionales* México. Santiago de Chile, CEPAL.

Mertens, L. (1998). *La Gestión de competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. Madrid, España, IBERFOP.

Mertens, L. (2000). *La gestión por competencia laboral en la empresa*. Madrid, OEI.

Ouellet, A. (2000). La evaluación informativa al servicio de las competencias. *Revista Escuela de Administración de Negocios*. 41: 30 a 42.

Salomone, O. (2005). *El Instituto Tecnológico Universitario. Montevideo. Uruguay, Oficina Internacional del Trabajo*. CINTERFOR/OIT.

Tobón, S., y Fernández, J. (2004). *Saberes para vivir plenamente en familia*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá Colombia, Eco ediciones.

Torrado, M. C. (2000). Educar para el desarrollo de competencias; una propuesta para reflexionar en. *Competencias y proyecto pedagógico*. En

UNESCO, CEPAL-. (1992). Educación y conocimiento, eje de la transformación educativa con equidad. Santiago de Chile, CEPAL-UNESCO.

Vargas, F. (1999). "La formación por competencias: un Una opción para mejorar la capacitación." *ANDI* 160: 46 - 53.

Zubiría (2002). La mala pedagogía se hace con buenas intenciones. El concepto de Competencia II: Una mirada interdisciplinar. En Bustamante. Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Zuñiga, V. (2000). "De las virtudes laborales a las competencias clave; un nuevo concepto para antiguas demandas." *Boletín CINTEFOR* 149 mayo - agosto.