

III. Formación basada en competencias y con enfoque de género

1. El diseño curricular en el marco de la educación a lo largo de la vida y de la formación para la empleabilidad
2. La fase de diseño
3. El diseño curricular en la formación por competencias
 - **Una experiencia de diseño**
 - A. El Programa de Formación Dual para Auxiliar de Enfermería bajo el enfoque de competencias
 1. Contextualización de la experiencia
 2. La construcción del perfil profesional
 3. El Programa de Formación

1. El diseño curricular en el marco de la educación a lo largo de la vida y de la formación para la empleabilidad

Una vez desarrollado el perfil profesional e identificadas las actividades y resultados que se deben alcanzar en una actividad productiva, el paso siguiente y esencial para la formación profesional, es preguntarse cómo se facilita el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias. A esta interrogante central es que busca responder la formación basada en competencias (FBC).

“La formación basada en competencias (FBC) puede ser entendida como un proceso abierto y flexible de desarrollo de competencias laborales que, con base en las competencias identificadas, ofrece diseños curriculares, procesos pedagógicos, materiales didácticos y actividades y prácticas laborales a fin de desarrollar en los participantes, capacidades para integrarse en la sociedad como ciudadanos y trabajadores”¹

Para que la vida laboral o profesional de las personas pueda desarrollarse, necesita nutrirse permanentemente de conocimientos nuevos y especializaciones pero, fundamentalmente, necesita de un nuevo tipo de aprendizaje. Un aprendizaje que, en tiempos de cambio e incertidumbre, sea capaz de incrementar la empleabilidad de las personas en términos de acceso, mantenimiento, movilidad o generación de empleo y que ya no puede circunscribirse a una etapa en el inicio de su vida profesional sino que debe ser un proceso permanente.

Una educación a lo largo de la vida implica concebirla estructurada en torno a un eje vertical por el cual dura lo que dura toda la vida de una persona y un eje horizontal por el cual se vuelven educativos todos los espacios en los cuales transcurre la vida. Para hacerla posible, se requiere de mecanismos que permitan concretar ese continuo formativo y, tal como se ha visto, en la actualidad es el

1 Irigoín, M; Vargas, F, *Competencia Laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*, Cinterfor/OIT, Montevideo, 2002.

enfoque de la competencia el que está resultando más eficaz. Asimismo, no puede ser la sumatoria de acciones formativas específicas. Una educación a lo largo de la vida se propone que la persona sepa lograr los resultados requeridos para su desempeño profesional pero también que comprenda cómo se inscribe su accionar en un marco de referencia conceptual más amplio: ello significa aprender y comprender la razón por la cual lo hace, cuáles son las implicancias e impactos de su acción y desarrollar la capacidad de relacionar lo aprendido, de transferirlo a otras situaciones, de adaptarse a nuevos contextos laborales.

Es desde esta concepción multidimensional de la competencia, ya planteada en el capítulo II, que el desarrollo de las competencias clave para la empleabilidad adquiere una importancia central en los procesos formativos y, desde ya, debe estar presente en todas las fases de planificación curricular e, incuestionablemente, en las de diagnóstico y diseño.

La empleabilidad² tiene múltiples dimensiones y encararla desde la formación implica priorizar sus dimensiones culturales y personales sobre las cuales las personas tienen posibilidades de incidir. Asimismo, significa visibilizar su estrecho relacionamiento con la integración social y la equidad de género.

El género, la empleabilidad y la ciudadanía son conceptos interdependientes en que entran en juego las dimensiones personales y relacionales del aprendizaje y que se articulan en los contextos de vida concretos de cada sujeto, dando por resultado diferencias e inequidades en las posibilidades de acceso a los recursos, en las oportunidades de empleo o generación de actividades productivas, en la participación y toma de decisiones respecto de cuestiones atinentes a su comunidad o grupo de pertenencia.

Asimismo, en la vida cotidiana y en los hogares se incorporan máquinas que exigen lecturas eficientes y conocimientos variados. La tecnificación de la vida urbana y del trabajo doméstico, que modifica la vida familiar y las relaciones

2 Ver definición en capítulo I.

comunitarias e, incluso, cambia los estilos de vida, demanda también calificaciones y efectividad de los conocimientos. Para un ejercicio ciudadano consciente y respetuoso de la diversidad al igual que para el trabajo actual se requiere de capacidad de comprensión del medio en el cual se actúa, valoración de la complejidad y de la diversidad, abordaje sistémico de la realidad, comunicación, trabajo en equipo, solidaridad, participación, autocuidado y cuidado de los/as demás, etc.

¿Cuáles son, entonces, estas competencias clave para la empleabilidad, desde una perspectiva de género y de apoyo a la integración de los sectores más desfavorecidos y de baja escolaridad, uno de cuyos principales obstáculos es precisamente la demostración de competencias?

Haciendo abstracción de las distintas categorizaciones disponibles, se consideran prioritarias las competencias:

- ➔ **básicas:** referidas a **aprender a aprender**. Incluyen expresión oral y escrita, matemáticas aplicadas, la capacidad de situar y comprender, de manera crítica, los datos de la realidad, observar, elaborar criterios de elección, tomar decisiones, etc.
- ➔ **transversales:** para **aprender a hacer**, en el sentido de movilizar y adaptar conocimientos y capacidades a circunstancias nuevas. Son especialmente importantes para las mujeres porque amplían alternativas y dan movilidad. Entre ellas se destacan: la capacidad de anticipar amenazas y oportunidades, de integrar y desarrollar una visión sistémica de la realidad lo que incluye el control y la corrección de tareas, de organizarse, planificar, gestionar la tarea, los recursos y, especialmente, el tiempo y la información. También se incluyen entre ellas la adquisición de cultura tecnológica (trabajar y aplicar la tecnología a la tarea y a la vida cotidiana) y, con especial relevancia, la capacidad de emprender, que es condición de empleabilidad en el actual contexto.
- ➔ **actitudinales:** para **aprender a ser y estar**, fortalecer la identidad y eliminar autolimitaciones. En nuestras sociedades, la autoestima y el respeto aparecen muy ligados a mantener un empleo, sea cual sea, y el desempleo trae aislamiento y conflictos personales y familiares. Para las mujeres son fundamentales para superar barreras mentales y so-

ciales que limitan su posicionamiento y empoderamiento. Entre ellas merecen priorización las habilidades personales (reforzamiento de la identidad y seguridad personal y de género, autoresponsabilidad y protagonismo en el propio proceso de empleo/formación, autonomía) y las interpersonales o sociales: (trabajo en grupo, responsabilidad y autorregulación, relacionamiento personal, capacidad de negociación, saber escuchar y comunicarse, manejo de la diversidad, discriminación emocional en las situaciones laborales, etc.

- **técnico/sectoriales** que también refieren al **aprender a hacer** y que para las mujeres significan: diversificación, valorización de viejas competencias desarrolladas en otros ámbitos y creación de nuevas competencias para nuevos nichos de empleo.

Un “equipaje” de esta naturaleza permite a varones y mujeres situarse frente al trabajo productivo con competencias transversales y actitudinales para construir un perfil laboral polivalente que les permita afrontar la diversidad y la heterogeneidad de los modelos y formas de trabajar que se están imponiendo.

Ante la actual realidad del empleo lo que puede hacer la formación es apoyar a cada persona desempleada para que se transforme en una detectora de oportunidades, pasando de un estatus de receptora de un servicio, de buscadora de un trabajo escaso e insuficiente, al de constructor/a de su estrategia de empleabilidad.³

En este marco, FORMUJER ha elaborado los **Módulos de Formación para la Empleabilidad y Ciudadanía**⁴ como insumos para la elaboración de sus propuestas curriculares.

3 Salle, María Angeles, “La empleabilidad como un proyecto personal y social: algunas reflexiones y experiencias”. Documento presentado en el Seminario Internacional de Intercambio de Experiencias y Taller de Seguimiento del Programa FORMUJER/INA-BID, San José, Costa Rica, noviembre 2000.

4 Guzmán, V, Irigoin, M: *Módulos de formación para la empleabilidad y la ciudadanía*, FORMUJER, Cinterfor/OIT, Montevideo, 2000.

A partir de la convicción de que todo ser humano debe actuar, tanto en su condición de ciudadano como de trabajador en tres dimensiones fundamentales: las relaciones consigo mismo, con los demás (vida en familia y participación en el espacio social más amplio) y con el entorno, en los Módulos se aborda la formación para la empleabilidad y la ciudadanía con un conjunto articulado que incorpora como estrategia pedagógica las dimensiones personales y relacionales del aprendizaje. Están pensados para articularse con las actividades de Orientación Ocupacional; estimulando en cada persona la definición y gestión de un proyecto personal viable de empleo y formación centrado en el mejoramiento de la empleabilidad,

Se trata de un material concebido para ser desarrollado en cursos mixtos pero en el que cada ejercicio estimula la apropiación de acuerdo a las necesidades y experiencias específicas de mujeres y varones, en forma tal que la adquisición de capacidades se procesa junto con el análisis de género que se visualiza en la práctica y el abordaje de los problemas. Se componen por una Guía para el/la docente y el correspondiente desarrollo pedagógico en base a ejercicios de aula de aplicación flexible y para ser adaptada a las diferentes realidades. También incluyen las propuestas de evaluación con sugerencias para su aplicación y corrección. Están orientados a desarrollar las capacidades y habilidades fundamentales para adquirir, en el de Empleabilidad, confianza en sí mismo/a, afianzar el sentimiento de pertenencia a un grupo y mejorar la capacidad de identificar y resolver problemas; y, en el de Ciudadanía, el afianzamiento de la autonomía personal, el reconocimiento y ejercicio de los derechos y responsabilidad y aspectos seleccionados relativos a la participación y el liderazgo.

2. La fase de diseño

La conjugación y articulación de las competencias identificadas (Capítulo II), con el enfoque de la formación a lo largo de la vida y para la empleabilidad, desde una perspectiva de género, se operacionaliza en la fase de diseño curricular. Y para que este diseño sea coherente con las demandas existentes tanto del mercado de trabajo como de los usuarios/as del servicio es necesario asegurar:

- El compromiso institucional
- La participación de todos los agentes necesarios para su desarrollo
- La participación de los grupos meta
- La formación en el enfoque de género a los equipos técnicos y administrativos
- Una gestión de calidad durante todo el proceso
- Los recursos necesarios

Esta fase implica un **trabajo de equipo** en el que curriculistas y actores del mundo del trabajo, expertos/as en contenidos, beneficiarios/as, etc., puedan conjugar y complementar sus aportes: **el diseño curricular de la FBC no puede llevarse a cabo aisladamente, como un ejercicio de gabinete.**

3. El diseño curricular en la formación por competencias

El diseño curricular es, en primer lugar, un proceso de selección cultural que implica tomar decisiones complejas acerca de lo que se incluye o no en el currículo.⁵

Para orientar este proceso de selección es fundamental situar la intervención formativa en el marco de la formación permanente, en el sentido de que el currículo no constituye el “todo”. No es la primera experiencia formativa (aunque sí lo sea desde el punto de vista formal), ni será la última en la vida de las personas.

Existen varios modelos posibles de diseño curricular de FBC pero todos tienen como referencia las competencias identificadas con un valor y significado en el empleo para, a partir de ellas, identificar el conjunto de conocimientos disciplinares, habilidades y comportamientos que se combinan en contextos pertinentes al campo profesional. Igualmente, coinciden en que debe ser un proceso abierto e integrador y que habría que utilizar todos los elementos de diseño que la investigación ha ido demostrando como positivos, tomando el insumo de las competencias sin desechar los insumos socioculturales que un currículo debe tener. Por su parte, la experiencia de FORMUJER en la formación de mujeres de bajos ingresos, demuestra que aspectos tales como la valorización de saberes, el desarrollo creciente de la autonomía y la confianza en sí mismas, pensados como ejes estructurantes de la formación, facilitan y potencian el proceso de aprendizaje y el desarrollo de las competencias laborales y de empleabilidad.

Al partir de las competencias, **el proceso de selección que significa el diseño curricular, se ordena desde el comienzo en torno al desempeño** y no como ocurre, habitualmente, en la formación tradicional, orientada a la oferta y de corte academicista, a partir de los contenidos de una disciplina o de lo que un

5 Para ampliar ver Irigoin, M ; Vargas, F.,: *Competencia Laboral...*, Op. Cit.

grupo de académicos considera que se debe aprender o, en el peor de los casos, en función de la capacidad instalada en la institución formativa.

Se comienza priorizando aquellas competencias que, en función de los requerimientos del sector productivo, los puntos de partida y las características de la población objetivo, las relaciones de género y las condicionantes económicas e institucionales, deben ser necesariamente abordadas en el proceso formativo en la perspectiva de incrementar la empleabilidad de las y los destinatarios. **Definir las competencias centrales y de “entrada”, no significa limitar la formación, poniendo un “techo” a las posibilidades y oportunidades de desarrollo de las competencias sino, por el contrario, partir de una hipótesis de trabajo abierta, que será revisada y enriquecida por los/las protagonistas del proceso formativo.**

Si bien el proceso de planificación y diseño no se corresponde a una fórmula matemática ni a una serie de pasos consecutivos para la obtención de un resultado exacto, y su ordenamiento depende del modelo adoptado, una vez obtenido y precisado el referente de competencias, el proceso sigue cauces similares, determinando:

- La nominación y duración del curso,
- los criterios de selección de los participantes,
- la organización modular,
- los objetivos de aprendizaje,
- la selección y organización de los contenidos,
- las metodologías y estrategias didácticas,
- las modalidades y criterios para la evaluación.

Sea cual sea el ordenamiento adoptado, la planificación debe ser integral e incluir desde la consideración del contexto hasta la reflexión sobre los procedimientos, metodologías e instrumentos didáctico-pedagógicos que intervienen en el proceso.

La determinación del nombre y duración del programa de formación

El nombre del programa debe dar la idea de las competencias que desarrollará en los/as participantes y del sector en el que se impartirá. Puede basarse en las unidades o elementos de competencia definidos, de su cobertura, o puede recuperar el nombre de una de las funciones. La duración de los programas depende del área, de las competencias que deben demostrar las personas para cumplir con la norma establecida y de la relación entre la organización modular y el perfil de las personas. Los programas modulares permiten mayor flexibilidad, en las entradas y salidas, en el caso de las mujeres y debido a las responsabilidades que tienen en el ámbito privado, esta flexibilidad facilita su acceso y permanencia y el reconocimiento y valorización de saberes previos.

La definición del nivel de ingreso de los/as participantes

De acuerdo al área y curso se definirá si es necesario establecer ciertos criterios para el ingreso, en cuyo caso habrá que establecer aquellas condiciones de ingreso, tales como edad, niveles educativos, experiencia, etc. Es posible que muchas mujeres requieran cursos de nivelación, cuando ingresan en áreas tradicionalmente masculinas.

La organización modular

La FBC privilegia el criterio modular porque permite una propuesta posible en la que las personas puedan gestionar y apropiarse de su proceso de aprendizaje, construyendo su propio itinerario formativo a través de redes o mallas curriculares.

“...el concepto de módulo busca flexibilidad a través de una capacidad combinatoria de un elemento con otro, a la vez de conservar una independencia que permita existir por sí solo”.⁶

6 Irigoien, M ; Vargas, F., *Competencia Laboral...*, Op. Cit.

Para ordenar y secuenciar el aprendizaje, en una estructura modular no necesariamente lineal, es necesario reflexionar acerca de qué conocimientos, habilidades, actitudes, requiere la persona en las condiciones de su contexto, para demostrar la competencia y cuáles son los factores que facilitan el aprendizaje.

Entre otras, las metodologías AMOD y SCID,⁷ prestan orientaciones para reorganizar estos componentes en unidades significativas, de modo de obtener módulos de enseñanza, a partir de la experiencia en situaciones reales de trabajo.

El criterio de ordenar las competencias en orden de dificultad permite visualizar posibles secuencias de aprendizaje por temas específicos, que pueden reagruparse en “paquetes” de aprendizaje con niveles crecientes de complejidad y autonomía.

Los objetivos de aprendizaje

Son los resultados a alcanzar y se expresan en función de cambios observables, en el saber, el ser y el saber hacer de los/as participantes. Los objetivos del curso deben ser enunciados en un lenguaje inclusivo y considerando expresamente, la participación de hombres y mujeres. En los diferentes niveles de objetivos: general, terminal (por módulo), parciales (unidades temáticas) o en los específicos (contenidos) se debe tomar en cuenta las competencias básicas, técnicas y transversales que se quieren desarrollar, estas deben valorar todas las acciones que realizan hombres y mujeres en la actividad, sean estas consideradas femeninas o masculinas, sin que se valoricen o jerarquicen por sesgos de género.

A partir de los objetivos específicos se deducen los contenidos de formación. Una posibilidad es establecerlos siguiendo el análisis de los tipos de competencias y tomando en cuenta que:

- ➔ existen diferencias en los saberes que adquieren los hombres y las mujeres en el ámbito doméstico y público, en la educación formal y en

7 Ver Capítulo II, experiencia 1.

las experiencias de vida, por lo tanto habrá que reconocer estas diferencias pero valorizándolas de igual manera, y si es necesario, compensar la falta de uno u otro conocimiento o experiencia;

- es posible que las mujeres o los hombres requieran mayor tiempo de práctica en taller, o en determinados ejercicios por lo que la flexibilidad en tiempos y horarios debe preverse;
- la estrategia formativa debe incorporar criterios de flexibilidad en la formación que permitan impartir una enseñanza individualizada que facilite los aprendizajes al ritmo de cada participante, empleando diversidad de medios pedagógicos;
- para apoyar y responder a las especificidades de los/as participantes es fundamental la coordinación permanente entre los/las distintos/as involucrados/as (orientadores/as, responsables de programas de género, los/as docentes que imparten módulos de empleabilidad y ciudadanía, etc.).

La selección y organización de los contenidos

A partir de la organización modular y de las competencias a las cuales esta refiere, se reflexiona y se identifican los aspectos a desarrollar para lograr el desempeño esperado.

Aun a riesgo de reiteración agobiante, vale la pena alertar sobre la inclusión de contenidos no solo conceptuales sino también procedimentales y actitudinales. En ese sentido, un aporte relevante es el realizado por Philippe Zarifian al sugerir la **competencia de servicio** a la que explica diciendo que “...es sobre todo una apertura y una transformación interna de los oficios y actividades ya existentes... Desarrollar una competencia de servicio es preguntarse y saber, en nuestros actos profesionales, qué impacto tendrán, directa o indirectamente, sobre la manera en que el producto (el bien o el servicio) que se realiza beneficiará, *útilmente*, a sus destinatarios...”⁸

8 Zarifian, Philippe. *El modelo de competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales* en Papeles de la oficina técnica Nro. 8, Cinterfor/OIT, Montevideo, 1999.

Desde el cruce de competencia y género y para el foco en empleabilidad y ciudadanía, resultan especialmente valiosos los planteamientos que Zarifian hace respecto a que:

- ➔ “...desarrollar una competencia de servicio es también mostrar, en sus relaciones con los demás, *civilidad*, es decir, cuidados, respeto y generosidad hacia el otro. El servicio no es unilateral: siempre tiene una parte de negociación, de reciprocidad y de acuerdo”.⁹
- ➔ ...“ la competencia de servicio está todavía muy mal identificada como tal y es muy poco reconocida. Sin duda, debemos ver en esto, un efecto y una causa a la vez, de *la división sexual del trabajo*: los sectores en los que esta competencia es solicitada más abiertamente, es decir, los de contacto directo con los usuarios, son sectores fuertemente feminizados. El reconocimiento de la profesionalidad de las actividades de servicio es también una manera de poner en juego, más globalmente (y para ambos sexos) la importancia de la competencia de servicio”.

Las metodologías y estrategias didácticas

Una de las claves para la inserción y la permanencia en el mundo laboral está hoy más vinculada a las posibilidades de resolver problemas y al desarrollo de estrategias de aprendizaje, que al dominio de grandes volúmenes de información. Por eso, un modelo educativo basado exclusivamente en la transmisión de conocimientos resulta ya insuficiente para enfrentar los nuevos desafíos de la sociedad, y especialmente de los sectores de la producción.

En este marco, es importante desarrollar una didáctica que considere los procesos diferenciados de aprendizaje, y reconozca la necesidad de adecuar las propuestas formativas a las necesidades, ritmos y condiciones de los sujetos y de los contextos productivos en que se desempeñan.

9 Zarifian, P., *Éloge de la civilité*, edición L'Harmattan, París, 1997.

El diseño de la FBC requiere una metodología que permita llevar a la práctica los principios que sustentan este enfoque.

Los enfoques didácticos basados en la *resolución de problemas* resultan apropiados para el desarrollo de competencias laborales, en tanto permiten poner en contacto al sujeto con situaciones del mundo real, siempre que los problemas diseñados como dispositivo didáctico guarden estrecha relación con los problemas de la práctica profesional, y cumplan una serie de condiciones, entre las cuales se destacan:

- ser relevante y significativo en el contexto productivo
- requerir la convergencia de saberes de distinta naturaleza para su resolución
- presentar diversas alternativas de solución

A su vez el *desarrollo de proyectos* resulta una metodología de gran potencialidad para el desarrollo de competencias, en particular las competencias claves para la empleabilidad ya que permite poner en juego articuladamente a una serie de ellas. Sin embargo, importa destacar que la formación basada en competencias no supone eliminar las formas de enseñanza tradicionales como la exposición, y las diversas formas de trabajo en grupo.

Como se señala en el capítulo I, es importante introducir en las prácticas y ejercicios acciones dirigidas a modificar ciertas pautas culturales que valorizan diferenciadamente los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrollan las mujeres y los hombres. Por su parte, si los aprendizajes previos han privilegiado el desarrollo diferenciado de ciertas competencias para hombres y mujeres, hay que tener en cuenta esta realidad y analizar si es necesario compensar esta segmentación incluyendo ciertos espacios de aprendizaje conjunto y otros solo para mujeres o solo para varones.

Hay otra serie de aspectos y de problemáticas que se vinculan a la determinación de metodologías y estrategias (tales como currículo oculto y obviado, lenguaje incluyente, formación de formadores, diseño de materiales, identificación

de recursos, etc.) que se sitúan en una frontera difusa entre esta fase de diseño y la de implementación y que, simplemente por una opción de focalización de las publicaciones de FORMUJER, no se abordan en esta.

Las modalidades y criterios de evaluación

En la FBC la evaluación toma como base los criterios de desempeño identificados para cada elemento de competencia por lo que deben diseñarse mecanismos que permitan la demostración de desempeño a nivel individual y debe abarcar tanto la fase lectiva como la fase práctica del proceso de enseñanza/aprendizaje, puesto que en ambas se desarrollan los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que se ponen en juego en el desempeño frente a situaciones del campo laboral. Asimismo, es importante tener en cuenta que la evaluación de competencias busca facilitar la demostración de los saberes adquiridos con independencia de los ámbitos de su adquisición y no quedarse en la medición de lo que la persona no sabe.

El diseño curricular de la FBC se encuentra en pleno desarrollo y en proceso de construcción. Con la reiterada pero no menos cierta intención de contribuir a esta reflexión, es que se presenta a continuación una experiencia de diseño curricular realizada en la ejecución de FORMUJER.