

MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA  
**LA EMPLEABILIDAD Y LA CIUDADANÍA**

DOCUMENTO DE BASE PARA EL DISEÑO CURRICULAR

Los *Módulos de Formación para La Empleabilidad y la Ciudadanía* forman parte de una serie de materiales metodológicos que se propone desarrollar el Programa FORMUJER para contribuir a mejorar la calidad y pertinencia de la formación técnico-profesional de la región e incluir y/o fortalecer la equidad de género a fin de generar condiciones favorables para la participación igualitaria de las mujeres.

Los Módulos están concebidos en el marco de una metodología activa basada en la participación y el diálogo, que permite el enriquecimiento del material a partir de las sugerencias y recomendaciones que surgen en su aplicación. La propuesta de sus autoras ha sido validada y ha incorporado los aportes y observaciones de la coordinación regional, de las coordinadoras y de los equipos técnicos de las Unidades Ejecutoras Nacionales y del personal docente, técnico y directivo de las cuatro entidades ejecutoras, así como de la responsable técnica de Programa en la Unidad del Programa de la Mujer en el Desarrollo del Departamento de Programas Sociales y de Desarrollo Sostenible del BID.

Los/as docentes cumplen un papel fundamental no sólo en el proceso de implementación, sino también en los desarrollos futuros de los módulos a partir de la sistematización de las experiencias de aplicación tanto en Argentina, Bolivia y Costa Rica como de los restantes países de la región que deseen replicar la experiencia en sus contextos específicos.

La presente edición constituye un material de referencia que debe ser adaptado y enriquecido de acuerdo a las características de los países en que se implementa.

**Autoras**

Virginia Guzmán y María E. Irigoín

**Orientación y revisión técnica**

Sara Silveira

**Corrección y revisión editorial**

Laura Novick

**Diseño gráfico y diagramación**

Ulises Milla y Leila Macor [Estudio Base]

VIRGINIA GUZMÁN • MARÍA E. IRIGOIN

MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA  
**LA EMPLEABILIDAD  
Y LA CIUDADANÍA**

DOCUMENTO DE BASE  
PARA EL DISEÑO CURRICULAR

**Copyright © Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT) 2000**

Las publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo están protegidas por el copyright de conformidad con las disposiciones del protocolo núm. 2 de la Convención Universal sobre Derecho de Autor. No obstante, podrán reproducirse breves extractos de las mismas sin necesidad de autorización previa, siempre que se indique la fuente. En todo lo referente a la reproducción o traducción, de dichas publicaciones, deberá dirigirse la correspondiente solicitud a Cinterfor/OIT, Casilla de correo 1761, Montevideo, Uruguay. Cinterfor/OIT acoge con beneplácito tales solicitudes.

**Primera edición: Montevideo, 2000**

**ISBN 92-9088-107-2**

---

**GUZMÁN, V.; IRIGOIN, M. E.**

**Módulos de Formación para la Empleabilidad y la Ciudadanía**

**Documento de base para el diseño curricular**

**Montevideo: Cinterfor, 2000.**

**64 p.**

**Bibliografía: p. 63-64**

**ISBN: 92-9088-107-2**

**POBREZA**

**MUJERES**

**FORMACIÓN PROFESIONAL**

**COMPETENCIA**

**FORMACIÓN POR MÓDULOS**

**PUB CINTERFOR**

---

El Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT) es un servicio técnico de la OIT, establecido en 1964 con el fin de impulsar y coordinar los esfuerzos de las instituciones y organismos dedicados a la formación profesional en la región. La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmadas, incumbe exclusivamente a sus autores y su publicación no significa que Cinterfor/OIT las apruebe. Las denominaciones empleadas en publicaciones de la OIT, en concordancia con la práctica seguida en las Naciones Unidas, y la forma en que aparecen presentados los datos en esta publicación no implican juicio alguno por parte de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la condición jurídica de ninguno de los países o territorios citados o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

Las publicaciones del Centro pueden obtenerse en las oficinas locales de la OIT en muchos países o pidiéndolas a Cinterfor/OIT, Casilla de correo 1761, e-mail: [dirmvd@cinterfor.org.uy](mailto:dirmvd@cinterfor.org.uy), Fax: 902 13 05, Montevideo, Uruguay, página web: <http://www.cinterfor.org.uy>. Puede solicitarse un catálogo y lista de nuevas publicaciones a la dirección anteriormente mencionada.

**Internet: <http://www.cinterfor.org.uy>**

**E-mail: [dirmvd@cinterfor.org.uy](mailto:dirmvd@cinterfor.org.uy)**

**Hecho el depósito legal núm. 320.052/2000**

**Impreso en los talleres gráficos de Cinterfor/OIT**

# ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>13</b>
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>1. Antecedentes</b>	<b>14</b>
1.1 Caracterización de la población objetivo	14
1.2 Necesidades	15
1.3 Proyecto personal de formación y trabajo	16
<b>2. Trabajo, género y pobreza</b>	<b>17</b>
2.1 Cambios en el trabajo	17
2.2 Pobreza y exclusión social	20
2.3 El género como instrumento de análisis	22
<b>3. La formación profesional</b>	<b>23</b>
<b>4. La competencia profesional</b>	<b>25</b>
4.1 Definiciones	25
4.2 Niveles	27
4.3 Clasificaciones	27
4.4 Componentes de los sistemas de competencia laboral	30
<b>5. La formación basada en el enfoque de competencia laboral</b>	<b>32</b>
<b>6. Una estrategia curricular para avanzar hacia una formación modular basada en el enfoque de competencia laboral</b>	<b>33</b>

## SEGUNDA PARTE

<b>7. Las capacidades a desarrollar en los Módulos de Formación para la Empleabilidad y la Ciudadanía</b>	<b>36</b>
7.1 Aspectos generales	36
7.2 El Informe SCANS modificado	38
<b>8. Un enfoque curricular para trabajar el informe Scans modificado en los Módulos de Formación para la Empleabilidad y para la Ciudadanía</b>	<b>42</b>
8.1 La Empleabilidad	42
8.2 La Ciudadanía	44
8.3 Los Módulos de Formación para la Empleabilidad y la Ciudadanía	45
<b>9. Estructura de los módulos</b>	<b>47</b>
<b>10. Objetivos y contenidos principales del Módulo de Formación para la Empleabilidad</b>	<b>48</b>
10.1 Objetivos	48
<b>11. Objetivos y contenidos principales del Módulo de Formación para la Ciudadanía</b>	<b>51</b>
11.1 Objetivos	51

## TERCERA PARTE

<b>12. Estrategias de operacionalización y estrategias metodológicas</b>	<b>54</b>
12.1 Aspectos generales	54
12.2 Estrategias de operacionalización	55
12.3 Estrategias metodológicas	56
12.4 La creación de un ambiente de aprendizaje para educación a distancia	56
<b>13. La evaluación</b>	<b>59</b>
13.1 Algunas ideas de marco	59
13.2 Procedimientos e instrumentos	61

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>63</b>
-----------------------------------	-----------

## PRÓLOGO

La participación de la mujer en la fuerza laboral mundial ha venido creciendo significativamente en el último medio siglo; más aún, hay países en los cuales mujeres y hombres tienen tasas de actividad muy similares.

Aunque las tasas de actividad tiendan a igualarse, aún son muchos los países en los cuales las mujeres tienen que soportar situaciones de desempleo, subempleo y empleo precario en una proporción significativamente mayor que los hombres. También se comprueba que, aunque se han registrado importantes avances en términos de promoción de la igualdad de oportunidades en el empleo entre mujeres y hombres, el mercado de trabajo sigue estando segmentado vertical y horizontalmente por motivos de género, y la creciente cantidad de mujeres que acceden a puestos de dirección y de alto estatus, tanto en términos económicos como sociales, no nos puede hacer olvidar que la mano de obra femenina sigue concentrándose, en una muy amplia proporción, en los estratos inferiores del mercado de trabajo.

Del conjunto de factores responsables por la mayor vulnerabilidad de las mujeres, por los mayores riesgos de caer en situaciones de pobreza y las mayores dificultades para acceder y permanecer en el mercado de trabajo, se destacan la división sexual del trabajo, la valoración social diferente de los trabajos realizados por mujeres y hombres y las ideas sobre lo que ellas/ellos deben hacer. En estos hechos se encuentra gran parte de la explicación de la pobreza femenina, y del hecho de que las posibilidades de acceder a la educación y capacitación sean distintas a las de los hombres.

La comprobación de esta situación de las mujeres en los mercados laborales de los países de nuestra región, sirvió de telón de fondo para la puesta en marcha del *Programa Regional para el Fortalecimiento de la Formación Profesional y Técnica de Mujeres de Bajos Ingresos en América Latina – FORMUJER*.

Este Programa, iniciado en 1998, cuenta con la supervisión y coordinación técnica de Cinterfor/OIT, el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y es co-ejecutado por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación de Recursos Humanos de la Argentina, la Fundación Nacional para la Formación y Capacitación Laboral (Fundación INFOCAL) de Bolivia y el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) de Costa Rica. Fue creado con el propósito de apoyar la contribución femenina al desarrollo, y sumarse a los esfuerzos de reducción de la pobreza mediante el mejoramiento y el incremento de la productividad y las oportunidades de empleo para las mujeres de bajos ingresos de la región.

Asimismo, el Programa procura el fortalecimiento de la calidad, pertinencia y equidad de género de la educación técnico-profesional de la región, la generación de condiciones favorables para la participación igualitaria de la mujer en la formación técnico-profesional, así como ajustar la oferta de capacitación y formación a las demandas actuales del mercado de trabajo y elevar el nivel técnico de las mujeres así como las gamas de opción de formación que se les ofrecen. Está destinado a mujeres en edad de trabajar, preferentemente subempleadas, desempleadas, trabajadoras por cuenta propia, temporeras o inactivas.

Entre los/as responsables del diseño del programa existe la convicción de que en un escenario cambiante y complejo, la apuesta debe ser a lograr una integración estructural de la dimensión de género que sobreviva a los enfoques coyunturales y que trascienda a las instituciones involucradas. En función de esta convicción es que el proyecto FORMUJER ha trazado sus estrategias, entre las que se podrían destacar: un enfoque integrador y sistémico de la problemática que enfrentan las mujeres en el mercado laboral, el desarrollo de experiencias pilotos nacionales, y la actuación en un doble escenario, nacional y regional, en donde la pertenencia a Cinterfor/OIT se constituye en el elemento clave para viabilizar la retroalimentación entre países, regiones, instituciones y protagonistas de la formación profesional.



Si se centra la atención en las características de los mercados de trabajo, tanto a nivel regional como mundial, se comprueba que éstos requieren, por parte del/la trabajador/a, que desarrolle y fortalezca competencias que le permitan responder a las nuevas exigencias planteadas por los cambios tecnológicos y de organización del trabajo, elevando de este modo su empleabilidad. Es necesario también que las personas que trabajan desarrollen una mayor conciencia de derecho que les asegure participar con mayor autonomía y en defensa de sus propios intereses en la discusión y negociación de las políticas que les afectan y en cuestiones de interés nacional. Se hace así evidente la importancia que adquieren en este nuevo contexto los conceptos de empleabilidad y ciudadanía.

A partir de esta realidad, el Programa FORMUJER, en concordancia con la misión con la cual fue implementado, pone en circulación los *Módulos de Formación para la Empleabilidad y la Ciudadanía*. Esta serie forma parte de los materiales y metodologías que FORMUJER desarrolla para aportar al sistema de formación latinoamericano herramientas innovadoras que den respuestas a las características y demandas del nuevo contexto regional, y en materia de conocimiento, empleo y desarrollo.

Los módulos están orientados a desarrollar las capacidades fundamentales que aseguren la adquisición de nuevas competencias en el trabajo a mujeres y hombres. Dentro de esta política formativa orientada al desarrollo de competencias, se incluye como un lineamiento fundamental el concepto de equidad en general y de género en particular. Es decir, intenta asegurar las mismas oportunidades a hombres y mujeres en el proceso de formación y desarrollo de capacidades y habilidades, lo que significa considerar sus diferentes experiencias y necesidades. No son módulos de género, sino que son módulos formativos orientados a los/as participantes de los sistemas de formación profesional, que incluyen la equidad de género como uno de sus lineamientos.

De ahí que hayan sido desarrollados para una población destinataria conformada por mujeres y hombres de escasos recursos, personas que precisan una formación profesional que facilite su inserción laboral inmediata y desarrolle su empleabilidad para una proyección laboral a mediano y largo plazo. Se piensa en personas jóvenes que vienen de un entorno social difícil que no les estimula ni habilita, o en personas adultas que, después de tener un período de inserción profesional, se encuentran desocupadas y con conocimientos obsoletos.

Más aún, los módulos no fueron diseñados para transmitir conocimientos específicos, sino para desarrollar capacidades y habilidades que se traduzcan en competencias en el campo laboral. Se intenta que los/as participantes al final de su aplicación cuenten con una serie de conceptos, estrategias y recursos que seleccionarán y combinarán apropiadamente ante la necesidad de resolver determinados problemas que se puedan presentar en el ámbito laboral. Por esto mismo, los módulos fueron diseñados con una metodología activa, basada en la participación, el diálogo y el debate permanente entre los formandos, y entre éstos con el equipo docente.

La serie está compuesta por cuatro volúmenes: Módulos de Formación para la Empleabilidad y la Ciudadanía - Documento de base para el diseño curricular. Módulo de Formación para la Empleabilidad, Módulo de Formación para la Ciudadanía y Módulos de Formación para la Empleabilidad y la Ciudadanía - Instrumentos de evaluación.

En el primero de los textos, *Documento de base para el diseño curricular*, se expone la concepción que sustenta la serie: la formación por competencia, la metodología, las capacidades y habilidades que se aspira a desarrollar, la estrategia curricular y consideraciones sobre su evaluación.

El objetivo general que persigue el segundo volumen *Módulo de Formación para la Empleabilidad* se relaciona con la posibilidad de aplicar, a través de ejemplos, estrategias y herramientas para desarrollar y/o aumentar el grado de empleabilidad de las personas destinatarias de la formación. Esta unidad comprende una Guía para el/la docente, con orientaciones metodológicas para facilitar y apoyar su labor, y tres Unidades dedicadas respectivamente a: autoaceptación y trayectorias laborales; afianzar, en los participantes de las acciones formativas, el sentimiento de pertenencia a un grupo y mejorar la capacidad de identificar y resolver problemas.

El *Módulo de Formación para la Ciudadanía* tiene por cometido iniciar o fortalecer el mayor desarrollo de una conciencia de derechos y responsabilidades frente al trabajo, a la sociedad de pertenencia y al Estado. Esta igualmente integrado por una Guía para el/la docente y tres Unidades destinadas a poner de manifiesto la importancia del afianzamiento de la autonomía personal, el reconocimiento y ejercicio de los derechos y responsabilidades y aspectos seleccionados relativos a la participación y el liderazgo.

Finalmente, el volumen que contiene los *Instrumentos de Evaluación* presenta, para cada Módulo, dos alternativas de evaluación así como sugerencias prácticas para su aplicación y corrección.

Esta serie representa un paso más y muy significativo en el largo camino recorrido por Cinterfor/OIT en el campo de la investigación y promoción de la igualdad de género en la formación profesional. Es un proceso de acumulación que ya cuenta con más de un cuarto de siglo, comenzando en 1975 con el denominado *Proyecto 102 de Formación Profesional de la mujer*, que fuera posteriormente ampliado y profundizado a través del programa regional *Promoción de la Participación de la Mujer en la Formación Técnica y Profesional*, iniciado en 1991 y del cual Cinterfor/OIT fue co-ejecutor. Al considerar las acciones que el Centro desarrolla actualmente en materia de género, no puede pasarse por alto el reconocimiento explícito al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) por su cooperación técnica y financiera al programa FORMUJER.

A la vez, constituye un importante e innovador esfuerzo del Programa FORMUJER y de Cinterfor/OIT para contribuir a la mejora de la calidad y la pertinencia de los sistemas de formación profesional de América Latina y el Caribe y de su equidad de género.

**VÍCTOR TOKMAN**

Subdirector General de la OIT  
Director Regional para las Américas

## INTRODUCCIÓN

El programa FORMUJER ha considerado, dentro del conjunto de sus actividades iniciales, la elaboración de dos módulos Instruccionales destinados a la *Formación para la Empleabilidad* y *Formación para la Ciudadanía*, que consideren la posición particular de las mujeres en la sociedad, sus experiencias, necesidades y demandas propias y las diferencias con la experiencia, necesidades y demandas masculinas.

El proceso está concebido en dos fases, con una primera dedicada, fundamentalmente, a la elaboración de los dos módulos y una segunda consistente en apoyar la validación y adaptación en cada uno de los países y la capacitación de los docentes que los aplicarán.

El trabajo de diseño ha considerado un documento base, común para ambos módulos, la elaboración de los mismos organizados en Unidades modulares y la elaboración de instrumentos de evaluación para las distintas Unidades modulares y para la evaluación final.

El presente documento corresponde, en consecuencia, al Documento de Base de la elaboración de los módulos y, como su nombre lo indica, tiene por propósito entregar antecedentes sobre la concepción del diseño y los distintos aspectos que les son comunes. Este documento consta de tres partes: una primera dedicada a antecedentes y elementos conceptuales que sirven de marco a los módulos, una segunda parte que aborda la forma de concretar el marco en los módulos, y una última que trata de estrategias y aspectos evaluativos.

## PRIMERA PARTE

### 1. ANTECEDENTES

#### 1.1 Caracterización de la Población Objetivo

La población objetivo está conformada por mujeres y hombres de escasos recursos que precisan una formación profesional que facilite su inserción laboral inmediata y desarrolle su empleabilidad para una proyección laboral a mediano o largo plazo. Se trata de personas jóvenes que viven en un entorno social difícil que no estimula, ni habilita o de personas adultas que después de tener un período de inserción profesional se encuentran desocupadas, con conocimientos obsoletos y que están obligadas a reacomodar sus expectativas.

La población está marcada por la diversidad, principalmente respecto a escolaridad formal, situación socioeconómica y trayectorias de vida. Se trata, en la mayor parte de los casos, de personas cuyas oportunidades de educación formal y de trabajo han sido pocas y/o de calidad deficiente. En el caso de personas que han tenido más oportunidades, les ha sido difícil poder aprovecharlas bien debido tanto a factores internos como externos. En el plano de los procesos formativos, la escolaridad formal es incompleta y si ha habido capacitación, ésta ha sido más bien breve y de baja calidad. Respecto al trabajo, el acceso ha sido normalmente a trabajos precarios y mal pagados, con posibilidades prácticamente nulas de desarrollo de carrera.

Desde una perspectiva más amplia, de educación permanente, son personas que pueden ser caracterizadas de la siguiente manera: poseen un bagaje cultural e instrumental importante correspondiente al tipo de aprendizajes y capacidades no reconocidos en los medios académicos convencionales, pero que les permiten diseñar e implementar estrategias importantes, dignas de valoración y recuperación en el proceso de formación profesional.

En lo que se refiere a escolaridad y situación socioeconómica, es esperable una variabilidad importante entre los países participantes. Esta variabilidad se mueve en un rango que va desde grupos con poca escolaridad formal, más probable en realidades como la sierra boliviana, hasta una escolaridad que sobrepase a la primaria completa y una situación desmejorada, pero con elementos de base, como puede suponerse con el fenómeno de los denominados los *nuevos pobres* en Argentina.

Los/as participantes pueden proceder de realidades urbanas o rurales y haber accedido a distintos programas de capacitación, así como tener distintos grados de experiencia laboral. Por otra parte, las experiencias previas y trayectorias laborales de hombres y mujeres difieren, dada la particular inserción de cada uno/a en la familia y otros ámbitos sociales y la distribución desigual de recursos de acuerdo al sexo de cada uno de ellos. En lo relativo a la edad, se parte del supuesto que los/as participantes del curso tendrán distintas edades, con predominio de la faja etárea de 25-35 años.

## 1.2 Necesidades

Las necesidades son múltiples, pudiéndose distinguir necesidades iguales en hombres y mujeres como también algunas específicas, que dependen de la condición de ser hombre o mujer. Las principales necesidades comunes se refieren a poder generar mecanismos de ingreso y mantenerse activos/as y productivos/as durante el mayor tiempo posible. Para ello, habrá que tender a superar las limitaciones educacionales fundamentales y lograr una preparación con algún grado de especificidad que permita acceder a un trabajo, mantenerlo y avanzar en el desarrollo de la trayectoria laboral. En todos los casos, la disminución de los riesgos de obsolescencia de los aprendizajes constituye un imperativo.

Las necesidades específicas se derivan de la desigual distribución de oportunidades entre hombres y mujeres debido a la persistencia de representaciones sociales restrictivas de lo femenino y de lo masculino, a las normas que regulan el comportamiento en ambos sexos, a las prácticas sociales diferentes (responsabilidad casi completa de las mujeres del cuidado de los/as niños/as y de los otros miembros de la familia y de las tareas del hogar) y a aspectos psicosociales derivados de la socialización de género que inciden en el desarrollo de la autoestima, autonomía personal, afán de logro y capacidad de proyectarse al futuro.

En lo que respecta al campo laboral, distintos estudios han dado cuenta del hecho que las mujeres enfrentan barreras específicas para la formación y el empleo y que ellas son de diverso orden: culturales, sociales y económicas.

### 1.3 Proyecto personal de formación y trabajo

Conforme a lo planificado en FORMUJER, se invitará a cada participante a elaborar un proyecto personal viable de formación y trabajo que se denomina *proyecto ocupacional*. El Sistema de Orientación Profesional y Laboral<sup>1</sup> se responsabilizará de la facilitación de este proyecto, procurándose que todas las otras acciones de Formación Profesional colaboren a este fin. Dentro de esta colaboración, dos puntos destacan como principales: a) la realización de dos módulos introductorios sobre estas materias –uno sobre empleabilidad y otro sobre ciudadanía– que contextualicen, aporten herramientas e introduzcan un elevado componente de auto-diagnóstico personal referido al posicionamiento individual y colectivo en el medio social y laboral; b) el tratamiento transversal del tema por parte de cada docente de los cursos de formación a lo largo de todo el programa (lo que requerirá de una acción de formación de formadores/as, también considerada en FORMUJER).

---

<sup>1</sup> El Sistema de Orientación Profesional y Laboral forma parte del paquete metodológico desarrollado por el Programa FORMUJER y entre sus componentes se encuentra el Manual de Información y Orientación Ocupacional para los/as Participantes, al que se hace referencia en este programa formativo. A la fecha se cuenta con la publicación por parte de la Fundación INFOCAL (Bolivia) de los siguientes cuatro cuadernos destinados a mujeres 1. ¿Qué es lo que conozco de mí y del mundo del trabajo?; 2. Construyendo mi proyecto ocupacional; 3. Mercado de Trabajo y 4. El trabajo independiente. Próximamente se realizará una publicación regional con similares contenidos pero dirigida al conjunto de los/as usuarios/as de formación en la región.

Los dos módulos deben, por lo tanto, ser tratados en estrecha relación con la elaboración, el perfeccionamiento y el desarrollo del proyecto ocupacional. Cada participante debería poder comprender y vivenciar que los esfuerzos de FORMUJER son coordinados y que cuando él o ella llenen, por ejemplo, un formulario sobre su trayectoria laboral, en la primera Unidad del módulo para el desarrollo de la Empleabilidad, está continuando la labor iniciada en los módulos del proyecto ocupacional y esta nueva reflexión deberá ayudarlo a ratificar, mejorar, perfeccionar e incluso rectificar lo realizado hasta ese momento. En otras palabras, es un proceso dinámico que no se sostiene sobre productos acabados, sino que apoya una construcción en el tiempo que permitirá egresar del curso de formación profesional con un resultado acumulativo.

## **2. TRABAJO, GÉNERO Y POBREZA**

### **2.1 Cambios en el trabajo**

La globalización económica, la intensificación de la competencia internacional, la variabilidad y diversificación de la demanda y la introducción de nuevas tecnologías se están traduciendo en cambios en los procesos productivos, en las políticas de gestión empresarial y en las estructuras ocupacionales.

Las innovaciones tecnológicas implican la aparición de nuevas actividades, pero también la caída y crisis de otras. Las constantes variaciones en la composición de la demanda de trabajo plantean la necesidad de incesantes y no raras veces penosas readaptaciones de la oferta de trabajo con los consecuentes períodos de desempleo.



El proceso de racionalización y de modernización lleva a las empresas a redefinir el contenido de numerosos empleos, las pautas de clasificación, el modo de evaluación de los mismos y las líneas de rotación y movilidad. Las nuevas competencias requeridas exigen implementar políticas de gestión de los recursos humanos destinadas a la formación personal y continua de los trabajadores. Aquellos que están más dotados de una adecuada formación pueden adaptarse más fácilmente a los cambios impuestos por las innovaciones tecnológicas y de organización. Por consiguiente, la reestructuración afecta con mayor fuerza a los trabajadores menos calificados o sin calificaciones transferibles y a aquellos que tienen menos acceso a programas de capacitación.

En el proceso de modernización en marcha se pierden o debilitan derechos cuyo logro han significado grandes esfuerzos para la humanidad: grados crecientes de seguridad laboral, mejores condiciones y relaciones laborales. En la actualidad, la tendencia a la desregulación de los trabajos se traduce en una menor protección y promoción del trabajador, sobretudo en el caso de las mujeres y en los hombres de más baja calificación.

Una Ministra de Educación y Trabajo de Gran Bretaña ha expresado que «Los empleos a tiempo parcial son necesarios. Es una forma de contrato que es conveniente para bastantes personas. Es preciso, sin embargo, no confundirlos con contratos temporales desprovistos de protección social; el desarrollo tecnológico ha cambiado la noción del empleo de por vida. Los asalariados deben revisar constantemente sus calificaciones en función de las mutaciones del mercado laboral. Los jóvenes están más conscientes de esta transformación que sus padres, y de aquí la importancia de la Formación Profesional» (Shepard, 1997).

Algunos elementos de síntesis sobre el tema podrían ser los siguientes:

- La situación del empleo permanente, estable, remunerado y de plena dedicación es cada vez menos común.
- Dentro de las restricciones existentes, las fuentes más numerosas de empleo dependiente están en las PYMES (empresas pequeñas y medianas).
- El empleo independiente está creciendo, con desarrollo del autoempleo o empleo por cuenta propia.
- Conviven en los países de América Latina y el Caribe empresas modernas e innovativas con desarrollos microempresariales de producción artesanal, con difícil acceso a las nuevas tecnologías.
- El conocimiento pasa a ser «el factor principal de la producción» (Drucker, 1996), lo que plantea a cada trabajador una exigencia mayor de formación básica para el acceso a los nuevos códigos de la modernidad y frente a las nuevas formas de ser alfabetizado (alfabetismo científico y tecnológico).

De cara a cambios tan importantes, las personas precisan prepararse técnica y psicológicamente para el empleo, con sus nuevas características, y también para el autoempleo y para enfrentar en la mejor forma posible períodos de desempleo.

## 2.2 Pobreza y exclusión social

La teoría de la exclusión social en el análisis sobre las causas y persistencia de la pobreza entrega elementos altamente relevantes para la población del programa<sup>2</sup>.

Para esta teoría, la pobreza no sólo se expresa en la privación de bienes básicos y en la satisfacción de las necesidades por ausencia o reducción del poder de compra y carencias sociales (educación, salud, vivienda), sino también en otras formas más intangibles: aislamiento social, vulnerabilidad, inseguridad, relaciones de dependencia y subordinación a otros en la satisfacción de sus necesidades básicas. Estas formas intangibles aumentan la vulnerabilidad de las personas a caer, y recaer, en la pobreza frente a situaciones de riesgos e imprevistos. En este sentido se postula que la pobreza tiene un carácter multidimensional y que es preciso atender al conjunto de sus dimensiones, las mismas que se refuerzan mutuamente.

### Dimensión económica

- ➔ desigual acceso a los recursos productivos: propiedad de la tierra, capital, crédito, empresas;
- ➔ limitado control sobre el trabajo propio, especialmente por las normas socioculturales;
- ➔ desigualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades y recursos para el trabajo: educación y capacitación;
- ➔ menores oportunidades para acceder al trabajo remunerado.

---

<sup>2</sup> Ver, por ejemplo, documentación de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre el tema.

### **Dimensión sociocultural**

- ➔ carencias sociales: escolaridad inadecuada, deficitario acceso a la salud;
- ➔ aislamiento, falta o pobreza de redes y vínculos sociales;
- ➔ menor valoración de las actividades y tareas, menor reconocimiento social y poder para expresar opiniones y desarrollar proyectos personales y colectivos.

### **Dimensión política**

- ➔ lejanía de los espacios de decisión;
- ➔ menores posibilidades de organización;
- ➔ precariedad de las relaciones de las personas con las instituciones sociales;
- ➔ desconocimiento del funcionamiento de las instituciones y ausencia de canales en las instituciones para conocer las necesidades;
- ➔ menores oportunidades de ejercer derechos: mayores obstáculos para acceder a la propiedad, acceso precario al sistema judicial, falta de protección jurídica, falta de información, escasa experiencia organizativa;
- ➔ menor incidencia en la toma de decisiones de la comunidad. Una baja representación en las organizaciones políticas y otros factores les impiden participar en la toma de decisiones.

### **Dimensión geográfica**

- ➔ en las zonas urbanas, ubicación en las periferias y dificultad de acceso a los centros;
- ➔ en las zonas rurales, lejanía y desconexión.

### 2.3 El género como instrumento de análisis

Las personas satisfacen sus necesidades afectivas, materiales, sociales y culturales a través de una variedad de recursos además de los ingresos. La posibilidad de las mujeres de acceder a los recursos está muy relacionada con su posición y la valoración que tienen en la familia y en su comunidad, así como también con la cantidad y variedad de redes sociales que integran, con las maneras en que las políticas sociales definen a sus beneficiarios, con las oportunidades de trabajo que el mercado ofrece a las distintas generaciones de hombres y mujeres.

La mayor vulnerabilidad de las mujeres de caer en situaciones de pobreza y las mayores dificultades para acceder y permanecer en el mercado tienen que ver con factores tales como las desventajas sociales frente a los varones para acceder y controlar los recursos, su menor participación en las instituciones y la menor valoración social que reciben sus actividades y capacidades.

Entre otros factores cabe destacar:

- La división sexual del trabajo, la valoración social diferente de los trabajos realizados por las mujeres y hombres, las ideas sobre lo que deben ser y hacer las mujeres y hombres explican que la pobreza femenina y las posibilidades de acceder a la educación y capacitación sea diferente a la de los hombres.
- El trabajo doméstico y de cuidado a los/as otros/as exige a las mujeres una gran cantidad de energía sobre todo en lugares con un escaso desarrollo de infraestructura, les resta tiempo para participar en las organizaciones de su comunidad y tienen menores oportunidades para acceder al mercado de trabajo. Las mujeres sobre todo las de menores recursos, deben transar la calidad del trabajo por la flexibilidad que les es necesaria para armonizar su doble presencia en la familia y en el trabajo remunerado.
- Las concepciones culturales acerca del valor de las mujeres, de las relaciones que ellas deben establecer con sus padres, hermanos/as y marido y sobre lo que les está permitido hacer, impiden el desarrollo de sus capacidades para enfrentar la pobreza e incorporarse al mercado de trabajo en condiciones de menor precariedad.

Los factores de la pobreza de la mujer se asocian más a la familia que en el caso de los hombres. La enfermedad de los hijos/as, la muerte o abandono del marido, el nacimiento de hijos/as son algunas de las causas por las cuales las mujeres caen en la pobreza, abandonan la formación laboral y se retiran del mercado. Para los hombres, la pobreza esta más relacionada con su ingreso al mercado de trabajo.

De lo anterior se puede deducir que para aumentar la empleabilidad de las mujeres no bastan medidas como incrementar la escolaridad, mejorar la capacitación laboral y facilitar su acceso al crédito y los recursos productivos. Es necesario, además, reinterpretar, cambiar la valoración que merecen las tareas femeninas y el trabajo que ellas realizan. Se trata también de debilitar la rígida división sexual del trabajo y de fortalecer a las mujeres para que sean más independientes en sus decisiones y puedan llevar a cabo sus proyectos personales.

### 3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La formación profesional es una condición necesaria, pero no suficiente para el logro de un empleo. En este sentido, si bien se considera que ella constituye una herramienta indispensable para la población de FORMUJER, por sí sola no puede constituir la variable decisiva para lograr un empleo y permanecer en él.

A las instituciones educacionales, sean de educación formal o de formación profesional, se les atribuye en forma frecuente toda la responsabilidad del destino laboral de sus egresados/as. No obstante, ellas no pueden ni deben asumir esta carga que no les corresponde. Su fin es generar capacidades en las personas, dar una base de saber, saber hacer y desarrollo personal y social que cada sujeto debe poner en acción para desarrollar sus propias competencias orientadas hacia el logro y mantenimiento de un empleo y el desarrollo de su carrera. Por otra parte, es preciso tener siempre presente el conjunto de variables macro y microeconómicas que inciden en el empleo y que se mueven en ocasiones en un sentido contrario a los esfuerzos desplegados por las personas y las instituciones de formación<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Una interesante discusión sobre este tema puede encontrarse en la documentación de la V consulta UNESCO/ONGs sobre Educación y Trabajo, París, febrero, 1997.

La parte de responsabilidad que les corresponde a las instituciones es, sin embargo, dramáticamente importante, porque deben poder demostrar que la formación ha ayudado a las personas a insertarse laboralmente, a cambiar exitosamente de trabajo y a obtener buenos resultados en rendimiento y en movilidad laboral. Debe también demostrar que el desempeño de las personas hace uso de los aprendizajes obtenidos en la institución y no solamente, por ejemplo, de aprendizajes obtenidos en la familia o en forma autodidacta.

Desde la perspectiva de género, la formación profesional ha tenido un sesgo, el sesgo masculino, hacia el cual se han volcado históricamente sus mejores esfuerzos, dejando como formación de mujeres las manualidades y especialidades poco valoradas y muy mal pagadas.

¿Qué tipo de formación profesional se está requiriendo? Cada vez más se desdibujan las fronteras entre las diversas formas de educación, siendo la tendencia a fusionar la educación formal, no formal y ambiental en una gran red de *educación permanente* que debería acompañar a la persona a lo largo de toda su vida y en todos los espacios en los cuales ella se desarrolla tales como el hogar, las instituciones educativas y el espacio laboral.

La formación profesional se vuelve más integral, buscando referentes conceptuales y metodológicos más acordes con el estado del arte de la educación permanente en la sociedad de hoy, los cambios en el trabajo y la internacionalización de la cultura y de la economía. En este contexto, el movimiento de las competencias crece y se desarrolla constituyendo, como bien lo ha expresado el Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales de México (*Conocer*), «un vínculo entre el trabajo, la educación formal y la capacitación» (*Conocer*, 1996). A continuación se analizan algunos aspectos generales relativos a competencias, destacando lo que se estima más relevante para los módulos.

## 4. LA COMPETENCIA PROFESIONAL

### 4.1 Definiciones

Desde Francia, la norma francesa sobre terminología de la formación profesional define la competencia profesional como «la operacionalización (*mise en oeuvre*), en situación profesional, de capacidades que permiten ejercer convenientemente una función o una actividad» (Afnor, 1996). En la OIT, María Angélica Ducci define la competencia laboral como «la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo» (Ducci, 1997).

En el ámbito latinoamericano, el glosario de *Conocer* define la competencia laboral como «la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber-hacer» (*Conocer*, 1997).

Desde un campo más tradicionalmente educacional, Monique Boekaerts utiliza para competencias objetivas una definición dada por Masterpasqua y complementa el concepto con la noción de competencias subjetivas. Así, en la conceptualización de Masterpasqua, competencias (objetivas) son «las características personales (conocimientos, habilidades y actitudes) que llevan a desempeños adaptativos en ambientes significativos» y a esto habría que agregar las competencias subjetivas consistentes en «la apreciación subjetiva que tiene el individuo de sus competencias». Las principales competencias subjetivas son, de acuerdo a la autora, el concepto de sí mismo, la autoestima, la autoeficacia, el locus de control, la responsabilidad, la expectativa de resultados y la autoconfianza (Boekaerts, 1991).



Para el presente trabajo, se utiliza como definición operacional la definición de CINTERFOR/OIT que expresa que la competencia laboral es «la capacidad real para lograr un objetivo o un resultado en un contexto dado» (CINTERFOR/OIT, 1995). «No se trata de *algo* que una persona aprende para repetirlo después en el tiempo dentro de las mismas coordenadas. Es un *aprendizaje* que constituye un capital que la persona, con todo lo que es y tiene, pone en juego adaptativamente según las circunstancias en que se encuentre» (Irigoin, 1999).

Las competencias son fundamentales tanto en el presente del trabajador, como en sus posibilidades de movilidad horizontal y vertical, con ascensos o cambios de trabajo. Los certificados de la educación formal y de la formación profesional no siempre reflejan capacidades reales de las personas para desempeños competentes posteriores. «Precisan, a menudo, ajustarse más a la realidad de lo que la persona conoce y lo que la persona sabe hacer con lo que conoce. Por muchos años se habló de que había que ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas. El concepto de competencias suena bastante parecido. ¿En qué consiste la diferencia? La diferencia mayor está en que este nuevo concepto de competencias abarca el desarrollo de las actitudes de la persona, lo que el individuo es en su afectividad y su volición, buscando un enfoque integrador en que la persona desde su ser ponga en juego todo su saber y su saber-hacer» (Irigoin, 1997).

Las competencias identifican funciones, conjuntos de tareas, no puestos de trabajo propiamente tales, ni conjuntos de operaciones; se trata de situaciones concretas de trabajo y no de los elementos estructurales de una operación o de sus elementos.

Un aspecto central a considerar respecto a competencias en el marco de los *Módulos de Formación para la Empleabilidad y para la Ciudadanía* es que la educación, en general, y la formación profesional, en particular, buscan facilitar la acumulación de recursos y el desarrollo de capacidades que la persona deberá poner en juego, *movilizar*, más tarde para poder demostrar una competencia. Expresado de otra manera, las competencias sólo se despliegan en una situación de trabajo y no en las aulas y talleres de formación. Los casos en que se podrían desarrollar competencias en situaciones de formación podría ser cuando participan en un curso trabajadores/as en servicio que puedan aplicar los aprendizajes en situaciones laborales reales o simuladas.

## 4.2 Niveles

Hay niveles de competencias que van, por ejemplo en el caso del NVQ<sup>4</sup> británico, desde el primero (1) que se refiere a las «actividades mayoritariamente de rutina y predecibles», hasta el quinto (5), que exige una «substancial responsabilidad, autonomía, conducción del trabajo de otros gestores, asignación de recursos, análisis, diagnóstico, planificación y evaluación». Para cada nivel están establecidas las equivalencias aproximadas de requerimientos de escolaridad formal y la experiencia usualmente necesaria para poder aprobar el nivel de competencia. Estos niveles tienen un carácter referencial, puesto que lo más importante es que la persona sea capaz de demostrar las competencias, independientemente de dónde, cuándo y cómo las obtuvo.

## 4.3 Clasificaciones

Es frecuente utilizar alguna clasificación de competencias, de modo de organizarlas conforme a algún criterio que habitualmente se ajusta al grado de generalidad de la competencia. Es así como en el sistema mexicano, por ejemplo, se identifican competencias básicas (vinculadas a niveles generales de lectoescritura, aritmética, etc.), genéricas o transversales (por ejemplo, trabajo en equipo, comunicación efectiva) y específicas (las competencias propias de un cargo o trabajo determinado).

El Informe SCANS<sup>5</sup>, por su parte, considera que «los conocimientos prácticos en el lugar de trabajo» consisten en dos elementos: una Base y un Conjunto de Competencias. En la Base distingue, a su vez, entre Habilidades y Cualidades Personales. En las Habilidades, incluye leer (textos, tablas, gráficos, diagramas...), escribir y las relacionadas con Matemáticas y Computación (mantener archivos, calcular resultados o aplicar procedimientos de control estadístico). En el caso de las Cualidades Personales, señala Responsabilidad, Autoestima, Sociabilidad, Autocontrol e Integridad y Honradez.

---

4 National Vocational Qualification.

5 «SCANS. Lo que el trabajo requiere de las escuelas». Informe de la comisión SCANS para América 2000. Washington, D.C., Departamento del Trabajo de los Estados Unidos, 1991. A pesar del tiempo transcurrido, se aplica actualmente con buenos resultados (ver, por ejemplo, informe de EE.UU. a la reunión del «Human Resources Group» de la APEC (Santiago, enero de 1999).

En cuanto al conjunto de competencias, se reconocen elementos comunes en términos de aptitudes que aparecen como necesarias. Estos son:

**Recursos**

Identificación, organización, proyección y asignación de diferentes tipos de recursos, tiempo, dinero, materiales e instalaciones y recursos humanos.

**Interpersonal**

Capacidad para trabajar con otros, como por ejemplo formar parte de un grupo, ejercer liderazgo, negociar, enseñar cosas nuevas.

**Información**

Adquisición y utilización de datos, con los que se evalúa y se organiza la información o se la interpreta y comunica. También implica destreza en el uso de computadoras.

**Sistemas**

Comprensión de interrelaciones complejas, entre las que se incluyen sistemas sociales, organizacionales y tecnológicos. También implica controlar y corregir la realización de tareas y capacidad para mejorar sistemas existentes y diseñar sistemas alternativos.

**Tecnología**

Trabajo con una variedad de tecnologías, en el que se seleccionan procedimientos, instrumentos o equipos, lo que incluye computadoras; por lo que se aplica la tecnología a la tarea y a la prevención e identificación de problemas del equipo.

No es del caso continuar con clasificaciones, puesto que interesan sólo en cuanto pueden contextualizar la decisión curricular que se tome al respecto que, como se verá más adelante, se vincula a trabajar con un Informe Scans modificado para ajustarlo a lo que se consideran características específicas del programa FORMUJER.

La dimensión afectivo-social ocupa un lugar fundamental en toda la temática de las competencias, pero también debería ser vista en un marco más global en cuanto hace referencia a los aspectos afectivos, emocionales, que sustentan los procesos de formación, sea incentivándolos o interfiriéndolos. Los conflictos pueden tener un origen individual o generarse al interior del grupo. Así por ejemplo, la exposición a la violencia o la subordinación a un excesivo autoritarismo, inhibe a las mujeres que tienen, entonces, mayores dificultades para liberar sus energías y abrirse a nuevos conocimientos. En muchas oportunidades, basta con propiciar el intercambio de las experiencias conflictivas para desbloquear a las mujeres y orientar sus energías al proceso de aprendizaje.

Al interior de los grupos pueden generarse dinámicas diferentes: de competitividad, de temor y/o dependencia excesiva, que también es necesario explicitar para facilitar el desarrollo de los programas. En este sentido, la consideración de las dimensiones afectivas, actitudinales y valóricas presentes en las competencias permite que su desarrollo fluya naturalmente de la dimensión afectivo-social.

Finalmente, la significación que los participantes dan a la formación depende de sus condiciones de vida. Las mujeres tienden, habitualmente, a valorar enormemente las oportunidades de sociabilidad que les ofrecen los programas de formación y el reconocimiento que pueden suscitar en sus cercanos y atienden en menor medida a las posibilidades de desenlace laboral, como ha podido comprobarse a través de diversas investigaciones.

#### 4.4 Componentes de los sistemas de competencia laboral

Generalmente se distinguen cuatro componentes en los sistemas de competencia laboral: a) la definición, identificación o construcción de las competencias; b) la normalización o estandarización; c) la evaluación; y d) la certificación de las competencias.

Una vez definida la competencia, deberá ser convertida en norma a través de la cual se reconoce su aplicabilidad para una generalidad de casos, en diversos ambientes laborales. En el caso del sistema mexicano, una norma para una competencia (para una unidad de competencia) indica lo que la persona debe ser capaz de hacer, la forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho, las condiciones en que debe demostrar la competencia y las evidencias que demostrarán la misma (*Conocer*, 1998).

La norma es una respuesta a la pregunta sobre «¿cuánto es suficientemente bueno?», y como respuesta incluye varios elementos:

- a) **criterios de desempeño:** márgenes de ganancia, velocidad de producción, errores, desperdicios y otros;
- b) **definición de tiempo** (frecuentes en educación);
- c) **definiciones mínimas y objetivos:** para niveles de entrada y para obtener cierto nivel o tipo de reconocimiento (Mertens, 1996).

La certificación es el proceso por el cual se reconoce formalmente la competencia del trabajador. En consecuencia, la evaluación no implica una certificación automática. Existen proyectos en los cuales el mismo ente evalúa y certifica la competencia; existen muchos más en los cuales la evaluación es hecha por un actor y la certificación por otro independiente del primero.

Junto a la definición, normalización, evaluación y certificación, habría que agregar la formación basada en el enfoque de competencia laboral y la gestión de recursos humanos por competencias. Si la evaluación arroja un resultado insuficiente para certificar una competencia, es evidente la necesidad de una formación para el logro necesario. En México, por ejemplo, el desarrollo de un Sistema de Certificación de Competencias ha sido complementado con el desarrollo simultáneo de un Sistema de Formación Basado en Competencias. Por otra parte, la gestión está haciéndose cargo de la centralidad de las competencias y es así como la formación, el desarrollo de carrera y prácticamente todos los aspectos relacionados con la gestión de recursos humanos están avanzando hacia una gestión basada en competencias.

El camino ya recorrido y la experiencia que se está acumulando ha permitido al movimiento de competencias empezar a generar una capacidad crítica que sin duda servirá de vigilancia y se constituirá en un factor de perfeccionamiento. En el caso de la metodología NVQ del Reino Unido, las críticas de autores como Terry Hyland se han referido a las dificultades de la metodología para satisfacer necesidades del desarrollo a largo plazo y para trabajar en los niveles superiores. Señala que el sistema tiende a concentrarse en los niveles 1 y 2 por la facilidad de acceso a la información (Hyland, 1994). En el caso de CEDEFOP, las preocupaciones centrales se relacionan con puntos como los siguientes: a) que el sistema genera demasiada información; b) la organización de la información es demasiado mecánica; c) es repetitivo entre niveles; d) los requerimientos de objetividad de los NVQ's serían irreales, puesto que no consideran los aspectos de «la compleja relación entre supervisores y trabajadores» (CEDEFOP, 1998). Los costos son objeto reiterado de preocupación, con propuestas para simplificar procedimientos y acortar tiempos.

Las lecciones que se están aprendiendo de la experiencia de definición y aplicación de competencias constituyen un capital que, bien usado, puede permitir progresos realmente significativos en un tema tan valioso como éste. En lo positivo, las competencias están mostrando caminos reales de relaciones concretas entre educación y trabajo y respecto al principio ético y práctico de que nadie debería ser prejuzgado por dónde estudió, cuánto y cómo y que lo que interesa más es lo que la persona pueda demostrar que puede hacer con aquello que ha aprendido a lo largo de la vida.

## 5. LA FORMACIÓN BASADA EN EL ENFOQUE DE COMPETENCIA LABORAL

Si el mundo del trabajo está utilizando crecientemente la certificación de las competencias, se hace evidente la necesidad de que la formación se base en competencias. En este marco, la evaluación y certificación de competencias ha estado y está tensionando a los sistemas de formación para adaptar su diseño y desarrollo curricular a la formación para las competencias.

Conforme a Fernando Vargas, «un sistema de formación profesional es un arreglo organizativo en el que diferentes actores concurren con ofertas de formación coordinadas en cuanto a su pertinencia, contenido, nivel y calidad; de modo que, en conjunto, logren un efecto mayor en la elevación de la empleabilidad de los trabajadores al que se lograría actuando separadamente. Cuando el sistema acuerda la utilización de normas de competencia laboral para fundamentar la elaboración de programas, la formación, la evaluación y la certificación, se puede distinguir como un sistema normalizado» (CINTERFOR/OIT, 1999).

Los procesos de formación basada en competencias son bastante nuevos y parecen surgir, principalmente, de dos orígenes:

- a) En la necesidad del trabajador/a de obtener un servicio de formación para superar un resultado de evaluación de «Aún no competente»;
- b) En los procesos de modernización de los sistemas de formación que ven en el movimiento de las competencias un referente muy válido para optimizar los insumos del diseño curricular y organizar el proceso enseñanza-aprendizaje en torno a la construcción de capacidades para llegar a ser competente.

CINTERFOR/OIT está impulsando el tema. Se dice en uno de sus Informes Técnicos: «La competencia laboral se convierte en un punto crucial, a partir del cual se vienen transformando los esquemas de educación, formación y capacitación de recursos humanos... Las nuevas competencias necesarias a una economía abierta a las corrientes del comercio internacional, en condiciones altamente competitivas, no pueden ser alcanzadas a través de formaciones que respondan a los antiguos esquemas de una organización fordista y taylorista...» (CINTERFOR/OIT, 1996).

El concepto de competencia puede constituir para efectos de la formación una herramienta que permite diseñar el curriculum atendiendo en mejor forma a la complejidad del mundo real para el cual las personas deben educarse. En palabras de Elenice Leite: «Ante la creciente difusión de un nuevo perfil de competencias en el mercado del trabajo, empieza a perder sentido la dicotomía «educación-formación profesional» y la correspondiente separación de los campos de actuación entre las instituciones educacionales y las de formación profesional. Trabajo y derechos ciudadanos, competencia y conciencia, no pueden ser vistos como dimensiones diferentes, sino que reclaman el desarrollo integral del individuo que, al mismo tiempo, es trabajador y ciudadano, competente y consciente» (Leite, 1996).

¿Cómo se aprenden las competencias? «Hay algo que aparece claramente cuando uno se aproxima al mundo real del trabajo y a las dificultades y logros de los trabajadores: las trayectorias técnico-profesionales son historias de vida en contextos cambiantes, que articulan saberes provenientes de distintos orígenes». «La formación para el trabajo es un “mix” original en cada trabajador entre educación formal..., experiencia laboral, y formación específica, la mayoría de las veces no formal, adquiridas a lo largo de la vida» (Gallart y Jacinto, 1995).

En la formación basada en el enfoque de competencia laboral se busca apoyar el desarrollo de capacidades para su posterior despliegue en el proceso de inserción laboral, el mantenimiento del empleo y el desarrollo de carrera.

## **6. UNA ESTRATEGIA CURRICULAR PARA AVANZAR HACIA UNA FORMACIÓN MODULAR BASADA EN EL ENFOQUE DE COMPETENCIA LABORAL**

Hace ya décadas que la formación profesional ha buscado formas de relacionar de la manera más estrecha posible los procesos de formación con la realidad en la cual tendrán que actuar los/as participantes una vez terminada la intervención educativa. En este contexto, la organización modular ha sido y es valorada como una estrategia potente y práctica destinada a discernir las partes de los procesos formativos con miras a salidas ocupacionales nocionales o reales que permitan a las personas hacer algo con lo que aprenden.



Operacionalmente, se entiende por módulo «la serie de actividades de aprendizaje destinada a facilitar a las/os estudiantes el logro de un conjunto integrado de objetivos así como la demostración de este logro. El módulo corresponde, por consiguiente, a un concepto y no es el material físico en el cual se expresa» (Irigoin, 1996).

Si el diseño de la formación profesional busca convertirse en una formación basada en competencias, serán las competencias que el/la egresado/a deberían demostrar las que guiarán el diseño curricular para la construcción de capacidades conducentes a ellas. En este sentido, «el conjunto significativo» de objetivos que constituirán cada uno de los módulos deberá ser organizado con referencia a las competencias que se espera las personas pudieran demostrar posteriormente en su situación laboral. El antecedente próximo de estas competencias son las denominadas capacidades que el curriculum tratará de desarrollar.

Desde la formación profesional y desde el trabajo, la competencia se demuestra en una situación de trabajo y la formación basada en competencias facilita en las personas la construcción de capacidades para posteriores desempeños competentes. Sin embargo, cuando los/as participantes de los procesos de formación ya han tenido experiencia laboral o están sometidos a un proceso con un fuerte componente de práctica o son trabajadores en ejercicio, es posible pensar en certificar competencias. De otro modo, lo que se certifica normalmente son capacidades destinadas a demostrarse posteriormente como competencias.

Desde la perspectiva educacional propiamente tal, se habla de competencias en forma mucho más amplia, estimándose que los establecimientos educacionales facilitan en sus estudiantes el desarrollo de competencias de diverso tipo. Las reformas educacionales de España y de México pueden ilustrar el caso. En Brasil, la nueva «Prueba de habilidades Básicas» que constituye el examen nacional de enseñanza media, FIEMG, está basado en competencias de diverso tipo.

En cualquiera de los casos, el estado del arte con relación al movimiento de las competencias muestra una diversidad de iniciativas y experiencias, circunstancia que hace aconsejable, según nuestro criterio, la idea de avanzar en forma reflexiva y progresiva, y tratando de normalizar conceptos, procedimientos y lenguaje en los distintos países sede del programa FORMUJER.

En el caso de la población del programa, una escolaridad baja constituye un obstáculo importante para las posibilidades reales de demostrar competencias. La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) puede ser, y debería ser, una aliada estratégica principal para la formación integral de las personas. El seguimiento que UNESCO está realizando del cumplimiento de los acuerdos de la Conferencia Mundial CONFITEA V (Hamburgo 1997)<sup>6</sup> representa una posibilidad real de apoyo, puesto que las secciones de EDJA de los Ministerios de Educación de los países y ONG del tema buscan cada vez más relacionar a la EDJA con Formación Profesional y trabajo. Asimismo, están incorporando la perspectiva de género y proponiendo indicadores para dar seguimiento a su incorporación<sup>7</sup>.

Para el futuro, lo deseable como estrategia curricular integral sería que los/as participantes de las acciones formativas pudieran alcanzar buenos niveles de educación básica, completando, a lo menos, el nivel primario, en los casos que corresponda, con el fin de construirse cada persona una *infraestructura educacional* con desarrollo de las llamadas competencias básicas y como plataforma para la formación posterior continua.

---

<sup>6</sup> Para América Latina, ver por ejemplo, UNESCO, «Hacia una educación sin exclusiones», Santiago, 1999, que da pistas sobre la forma de seguimiento.

<sup>7</sup> Guzmán e Irigoin. Mesa de género.

## SEGUNDA PARTE

### 7. LAS CAPACIDADES A DESARROLLAR EN LOS MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA LA EMPLEABILIDAD Y LA CIUDADANÍA

#### 7.1 Aspectos generales

La división sexual del trabajo y las representaciones que existen en la sociedad sobre lo que deben ser y hacer hombres y mujeres dan lugar a procesos de socialización diferentes para ambos sexos y a una distribución desigual de las oportunidades en desmedro de las mujeres. Esta situación obstaculiza con gran frecuencia el desarrollo personal y social y disminuye las posibilidades de las mujeres de estar presentes en igual proporción y condición que los hombres en distintos campos laborales y sociales. La mayoría de las mujeres viven estas experiencias como parte de su destino personal. Sin embargo, con estrategias tales como desarrollar una conciencia de pertenencia a un colectivo mayor, pueden adquirir la fuerza y el convencimiento para desarrollar sus capacidades personales y actuar a favor de una mayor equidad entre los sexos.

La elaboración de estos módulos reviste una especial importancia en un contexto caracterizado por cambios acelerados en las estructuras productivas, las modalidades de empleo y las formas y estilos de vida de las personas. Las formas tradicionales del trabajo y empleo están en crisis, cambian en forma permanente los perfiles profesionales y se exige el desarrollo de nuevas competencias relacionadas con, por ejemplo, trabajo en equipo, comunicación, autoafirmación personal, resolución de problemas.

En este nuevo contexto, los/as trabajadores/as están más indefensos/as, sobretudo los/as que tienen niveles de calificación más bajo. La nueva cultura propicia la búsqueda individual de soluciones para problemas tan importantes como la educación, la seguridad social y previsional a nivel laboral o para los cambios que experimentan las relaciones familiares, el barrio, la escuela. Desde esta perspectiva, la experiencia de capacitación se constituye en un espacio de recuperación de una mirada y un hacer colectivo y cooperativo frente a los cambios. Al interior de este espacio colectivo, el modelo de capacitación debe estar centrado en el sujeto que aprende, en el desarrollo de capacidades que se convertirán posteriormente en competencias y en la formación polivalente.

Cada módulo se propone aportar y fortalecer la construcción y desarrollo de un proyecto personal viable de formación y empleo que se constituye tanto en el eje articulador del proceso de desarrollo de las capacidades como en resultado de ese mismo proceso. La construcción del proyecto personal se promueve desde el Sistema de Orientación Profesional y Laboral y se va enriqueciendo con el aporte de los módulos. En el caso de las mujeres, se buscará en forma más enfática facilitar la reflexión sobre la situación que comparten y que desean mejorar en forma significativa a través del empeño individual, el esfuerzo colectivo solidario y el apoyo de los agentes y las instituciones comprometidos en FORMUJER.

Salud y educación son las herramientas más potentes para superar las desigualdades de género y apoyar a las mujeres en el ejercicio pleno de la ciudadanía. La educación no es, por lo tanto, un mecanismo para el empleo, sino que tiene una dimensión fundamental para el desarrollo de cada persona y para su integración social. En razón de lo recientemente expresado y dado que las capacidades a desarrollar se relacionan con dos momentos, el empleo en un entorno cambiante y adaptarse/cambiar el entorno y proyectarse hacia el futuro, la concreción de la estrategia curricular de introducción al proceso de formación profesional tiene como centro dos módulos:

- ➡ un módulo sobre empleabilidad, y
- ➡ un módulo sobre ciudadanía.

Dentro de la organización modular expuesta, se ha optado por facilitar en cada participante una preparación para el trabajo que se articula en torno a:

- a) La construcción y el desarrollo de un proyecto personal viable de empleo y/o formación.
- b) Una acción de carácter personal, que procura integrar a lo colectivo los procesos de tipo individual. En el caso de las mujeres, se buscará en forma más enfática facilitar la reflexión sobre la situación que comparten y que desean mejorar en forma significativa a través del empeño individual, el esfuerzo colectivo solidario y el apoyo de los agentes y las instituciones comprometidos en FORMUJER.

Los módulos deberán complementarse con otras subestrategias orientadas a desarrollar el esfuerzo de formación en su totalidad, incluyendo los programas, las prácticas docentes y los otros materiales y recursos de aprendizaje.

¿Qué desarrollo de capacidades se tratará de hacer por medio de los módulos? Para encarar las complejas demandas que se han tratado de expresar en este documento, se ha optado por utilizar como base de apoyo el Informe SCANS<sup>8</sup> al que se le aplicaron algunos cambios por lo que se llegó a una versión que se denominará *Informe SCANS modificado*.

## 7.2 El Informe SCANS modificado

El Informe SCANS considera que los conocimientos prácticos en el lugar de trabajo consisten en dos elementos:

- A) Una base de *habilidades y cualidades personales*, y
- B) Un conjunto de competencias.

---

<sup>8</sup> Ya presentado en punto 4.3.

El Informe SCANS modificado que se propone consta de lo siguiente: A) La *Base*, con *habilidades* de lengua materna y matemática y tres *cualidades* personales: Autoestima, Autonomía y autorregulación y Responsabilidad e integridad; B) las *Competencias*, incluyen: capacidad de abordaje sistémico de la realidad, capacidad de acción interpersonal y capacidad de manejo de elementos (recursos, información y tecnología).

A continuación, se plantea una exposición más en detalle del modelo que se ha creado a partir del Informe SCANS:

A) La *Base* a formar, corresponde a lo que el documento de CEPAL sobre la educación y el conocimiento como eje para la transformación productiva con equidad llama el acceso a los códigos de la modernidad.

Para el caso de los módulos, se atenderá a dos tipos de *habilidades*:

- a) Leer y escribir (textos, tablas, gráficos, diagramas...)
- b) Matemáticas (operaciones aritméticas básicas, porcentajes y fracciones).

Dos observaciones corresponden al respecto:

- Ambos conjuntos de habilidades serán atendidos a un nivel básico, el que en el lenguaje de Informe SCANS se denomina *preparatorio*. Las personas que cuenten con este nivel de desarrollo podrán omitir esta parte de los módulos.
- Cada vez ofrece menos duda la necesidad de contar con habilidades para el manejo computacional. El desarrollo del mismo no se abordará en los módulos en el supuesto que cada Institución cuenta con condiciones diferenciadas para encararlo, el Programa FORMUJER buscará acercarles herramientas de apoyo para fortalecer el proceso de adquisición de estas habilidades.

Con referencia a las *cualidades personales* se seleccionaron las tres siguientes:

- a) Autoestima.
- b) Autonomía y autorregulación.
- c) Responsabilidad e integridad.

Como se recordará, las cualidades que propone el informe original son cinco: autoestima, autonomía, responsabilidad, integridad y honradez, sociabilidad. La modificación consiste en que:

- Se ha suprimido el aspecto llamado de sociabilidad debido a que lo que se trabaja en la parte de competencias corresponde al desarrollo de la interacción social.
- Se ha optado por fusionar responsabilidad con integridad y honradez en lo que se ha denominado responsabilidad e integridad, sobre la base de las siguientes razones:
  - se considera que responsabilidad e integridad son cualidades muy cercanas entre sí,
  - siempre es útil tratar de trabajar con agregaciones mayores que faciliten el fijar la atención en unos pocos elementos y el recuerdo de lo que se está tratando de desarrollar,
  - no podría haber integridad sin honradez.

B) En cuanto al conjunto de *competencias* se han establecido tres subconjuntos:

- a) Una capacidad de abordaje sistémico de la realidad, lo que en un lenguaje más simple significa la capacidad de entender que la realidad es más compleja que simple y que hay permanentemente una serie de interrelaciones que vale la pena tratar de identificar y comprender (en las relaciones con las personas y en los sistemas sociales, organizacionales laborales y tecnológicos).

Esta capacidad también implica la capacidad de:

- Controlar y corregir la realización de tareas.
- Mejorar los sistemas existentes.
- Diseñar sistemas alternativos.

- b) Una capacidad de acción interpersonal concretada principalmente en el desarrollo de la capacidad para trabajar con otros/as (como miembro o como líder de un equipo)<sup>9</sup>, una capacidad de manejo de recursos, de información y de tecnología, y

---

<sup>9</sup> Modernamente, no sólo en un equipo, sino que como parte de una organización en red (Zariffian, 1998).

- c) Una capacidad vinculada a manejar elementos, en la cual se ha seleccionado:
- El manejo de recursos, centrado en tres recursos principales: el dinero, los recursos materiales y las instalaciones y el tiempo.
  - El manejo de la información (adquirir información, organizarla, analizarla e interpretarla críticamente, utilizarla y comunicarla, a la vez que relacionarse inteligentemente con los soportes de la información: libros, televisión, computadores).
  - El manejo de la tecnología<sup>10</sup>, que implica fundamentalmente:
    - Trabajar con tecnología, por lo que se deben seleccionar procedimientos, instrumentos y equipos (esto incluye, eventualmente, las computadoras)
    - Aplicar la tecnología a la tarea y a la prevención e identificación de problemas del equipo.

Si se analiza esta propuesta desde un punto de vista comparativo con otros modelos, se podría decir que:

- Frente al modelo de *Conocer*, de México, la base corresponde a lo que en *Conocer* se denomina competencias básicas y el conjunto de habilidades corresponde a las competencias transversales.
- Frente al modelo de M. Boekerts, las cualidades personales corresponderían a las que la autora llama competencias subjetivas<sup>11</sup>, mientras que los otros elementos serían las competencias objetivas.

---

<sup>10</sup> Consideramos tecnología en un sentido amplio y no sólo la tecnología que requiere de un equipamiento físico para su desarrollo.

<sup>11</sup> Competencias subjetivas corresponden al valor que cada individuo da a sus competencias objetivas. Así, de poco sirve, por ejemplo, una competencia para ejecutar algo si la persona no tiene la autoconfianza suficiente para saber y sentir que lo puede hacer.



## **8. UN ENFOQUE CURRICULAR PARA TRABAJAR EL INFORME SCANS MODIFICADO EN LOS MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA LA EMPLEABILIDAD Y PARA LA CIUDADANÍA**

### **8.1 La Empleabilidad**

En el Libro Blanco de la Comisión Europea para la educación, la formación y la juventud (Commission Européenne, 1995) se define la empleabilidad como la capacidad de cada persona para, desde sus condiciones personales, poder hacer algo con lo que sabe. En su desarrollo, el documento identifica tres shocks que vive nuestra cultura actual: el shock de la sociedad de la información, el shock de la mundialización y el shock de la civilización científica y técnica. Frente a esta nueva sociedad del conocimiento, propone dos respuestas complementarias entre sí para la educación:

- A) Una primera respuesta centrada en la cultura general, y
- B) Una segunda respuesta centrada en el desarrollo de la empleabilidad (aptitud para el empleo) y la creación de empleo.

#### **A) La cultura general**

La idea central es que la persona debe «comprender las situaciones que evolucionan de forma impredecible». De otro modo, la sociedad se dividirá entre «los que pueden interpretar y utilizar y aquellos que serán marginalizados»...«en otras palabras, entre los que saben y los que no saben». Surge, entonces, con fuerza la idea de la cultura general como instrumento de comprensión del mundo y en este sentido se destacan tres capacidades principales:

1. Aprender el significado de las cosas.
2. Comprender y crear.
3. Tener criterio y tomar decisiones.

## **B) El desarrollo de la empleabilidad (aptitud para el empleo) y la creación de empleo**

«En las sociedades modernas, el conocimiento en sentido lato puede ser definido como una acumulación de saberes fundamentales, de saberes técnicos y de aptitudes sociales. Es la combinación equilibrada de estos saberes, adquirida a través del sistema educacional formal, la familia, la empresa y los diversos recursos de información, la que le da a la persona el conocimiento general y transferible al empleo». El documento de la comisión sintetiza estos tres componentes de la empleabilidad en la siguiente forma:

- **El conocimiento de base: el saber de base**  
Método: aprender a aprender
- **El conocimiento técnico: saber-hacer**
- **Las aptitudes comportamentales: comunicación, trabajo en equipo, autonomía, etc.**

Complementa bien esta especificación la definición operacional que se ofrece en los términos de referencia de este trabajo en el sentido que la empleabilidad es entendida como la aptitud para «encontrar, crear, conservar, enriquecer un trabajo y pasar de uno a otro obteniendo a cambio una satisfacción personal, económica, social y profesional».

La empleabilidad tiene relación con procesos que discurren a distintos niveles: estructurales, normativos (leyes, normas, procedimientos administrativos) y culturales. El desarrollo de la estructura productiva y las modalidades de organización del trabajo, las normas que regulan las relaciones laborales, así como los estereotipos vigentes sobre el carácter femenino o masculino de las ocupaciones inciden en la demanda de trabajo. A su vez, la posición de las personas en la estructura social, el acceso a la educación y la salud y las representaciones sociales sobre los sexos se traducen en una determinada oferta de fuerza de trabajo.

Algunos colectivos sociales presentan mayores dificultades de incorporarse a trabajos de buena calidad. Sin embargo, la empleabilidad está relacionada también con factores de carácter personal (cuyo desarrollo no es independiente del medio en que ha vivido la persona). Una misma situación puede ser interpretada de distinta manera por personas de un mismo medio social y con los mismos recursos formativos; asimismo, sujetos con recursos similares pueden asumirse diferencialmente como sujetos activos o pasivos de su historia laboral y, en este sentido, el trabajo puede tener una significación diferente y ellos movilizar de manera diferente los recursos que poseen.

En los módulos se ha optado por trabajar más las dimensiones culturales y personales, sobre las cuales las personas pueden tener un control más directo. Estos módulos se orientan a desarrollar las capacidades personales que sustentan la transformación de las personas como sujetos que se hacen cargo de su vida y trayectoria laboral, que son capaces de afirmar sus puntos de vista, plantearse metas, comunicarse con los/as demás e identificar los obstáculos de orden interno y externo que interfieren en el logro de sus objetivos. Complementariamente, se entiende que en el proyecto ocupacional los/as participantes han tenido una ocasión clara y ordenada de reflexionar sobre el contexto y las posibilidades de incidir en los niveles macro y meso.

## **8.2 La Ciudadanía**

El concepto de ciudadanía está estrechamente imbricado al concepto de derechos y deberes universales reconocidos a las personas frente al Estado y sus comunidades. El principal derecho de los/as ciudadanos/as es a tener derecho, razón por la cual, el contenido de los derechos se amplía y enriquece con el cambio de las sociedades.

Los derechos inicialmente fueron concebidos como una manera de frenar la intromisión del estado en la vida de las personas y posteriormente fueron entendidos como los derechos de las personas para incidir en el destino de sus sociedades. En la actualidad, las sociedades han definido los derechos sociales, económicos y culturales que permiten a las personas desarrollar sus concepciones y estilos de vida y tener la seguridad de acceder al trabajo, a la educación, la salud y a la protección en caso de inseguridad.

En el amplio espectro de los derechos políticos, sociales, culturales y económicos de una sociedad moderna, las mujeres como grupo social han hecho valer nuevos derechos, especialmente los vinculados al respeto a su integridad física y la no violencia, y los derechos reproductivos. El desarrollo de una conciencia de derecho como ciudadanas /os frente al Estado y sus colectividades facilita el desarrollo de cada persona y de todos/as, posibilitando el despliegue de las potencialidades de cada cual en una atmósfera de justicia y solidaridad humana.

### **8.3 Los módulos de Formación para la Empleabilidad y la Ciudadanía**

La formación del ciudadano/a converge hoy con la formación del trabajador/a. En ambos casos cada ser humano deberá actuar en las tres dimensiones fundamentales del desarrollo de su vida, considerando:

- Las relaciones consigo mismo.
- Las relaciones con los demás (vida en familia y participación en el espacio social más amplio).
- Las relaciones con el entorno.

En consecuencia, el desarrollo de la empleabilidad y el desarrollo de la ciudadanía serán tratados como temas estrechamente relacionados en que ambos curricularmente se basarán en el modelo creado a partir del Informe SCANS modificado, procurando en el primer caso poner el énfasis en la base y competencias que se consideren prioritarias para el desarrollo de la empleabilidad, mientras que en el segundo caso se pondrá el énfasis en otros aspectos destinados a ampliar la formación ciudadana.

Se considerará, además, un eje transversal que cruce todo el trabajo con los módulos. Este eje estará compuesto por:

- el desarrollo de la base y las competencias del Informe SCANS modificado, de modo que a medida que avance en el módulo el/la participante podrá tener un apoyo de observación y reflexión sobre su propio progreso en estas materias;
- un acento en que la formación profesional y el trabajo son actos colectivos en los cuales los seres humanos establecen relaciones susceptibles de perfeccionarse y progresar para el logro de cada vez mejores niveles de justicia y solidaridad;
- una valoración de la relación entre los conceptos de ciudadanía, empleabilidad y género. El/la trabajador/a de hoy y del futuro requiere una capacidad de comprensión del medio en el cual actúa, de valoración de la complejidad y de la diversidad, de abordaje sistémico de la realidad, de comunicación, de trabajo en equipo, de solidaridad, de participación, de autocuidado y cuidado de los/as demás... Todas estas ideas son familiares al pensar en el caso del/la ciudadano/a consciente de sus derechos, que respeta la diversidad.

## 9. ESTRUCTURA DE LOS MÓDULOS

La planificación modular se registra en:

- ➔ El Documento base para el diseño curricular, que es común para ambos módulos.
- ➔ Para cada módulo: tres Unidades, la Guía para el/la docente y los instrumentos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación consisten en: la preprueba<sup>12</sup>, los prerrequisitos y la prueba final.

Como su nombre lo indica, la Guía para el/la docente consiste en un conjunto de orientaciones y sugerencias, principalmente metodológicas y evaluativas. En las guías hay algunos contenidos que son iguales para ambos módulos, pero se ha preferido explicitarlos en cada uno para lograr que sean autoexplicativos y autónomos. Estos son: contexto, marco conceptual y metodológico, aspectos metodológicos generales y aspectos evaluativos generales.

A efectos de la presentación física de los textos en los cuales está contenido el diseño modular se cuenta, para cada módulo, con:

- ➔ La Guía para el/la docente.
- ➔ La Unidad modular 1.
- ➔ La Unidad modular 2.
- ➔ La Unidad modular 3.
- ➔ Los instrumentos de evaluación.

---

<sup>12</sup> La palabra prueba está tomada en forma genérica para referirse a cualquier procedimiento e instrumento de evaluación.

## **10. OBJETIVOS Y CONTENIDOS PRINCIPALES DEL MÓDULO DE FORMACIÓN PARA LA EMPLEABILIDAD**

Se busca que los/as participantes entiendan que la empleabilidad es el producto de distintos factores en los cuales funciona un locus de control interno y de control externo. No hay duda, como se ha dicho, que las condiciones personales y la buena preparación no alcanzan para obtener empleo. Las condiciones macroeconómicas como los factores coyunturales externos tienen una incidencia indudable.

Pero también es verdad que existen factores cuya influencia va a depender del grado de reconocimiento y significación que los/as participantes les otorguen, de las capacidades personales que tengan para abordarlos y de las redes colectivas a las cuales pueden contribuir y desde las cuales puedan recibir apoyo.

### **10.1 Objetivos**

#### **Objetivo general**

Aplicar, en ejemplos, estrategias y herramientas para desarrollar y/o aumentar el grado de empleabilidad de la persona dentro o fuera de un determinado trabajo.

Este objetivo general ha dado origen a un conjunto de objetivos específicos que se presentan a continuación en el orden de las Unidades modulares que los tratan. Una nota importante al respecto es que, evidentemente, todos estos objetivos específicos deben ser considerados desde la perspectiva del nivel básico de los módulos y los tiempos disponibles para el tratamiento de cada uno de ellos.

### **Unidad modular 1: «Autoaceptación y trayectorias laborales»**

- 1.1** Aumentar el conocimiento de sí mismo/a.
- 1.2** Desarrollar una visión más positiva de sí mismo/a.
- 1.3** Reconocer fortalezas y debilidades.
- 1.4** Analizar y aplicar, en ejemplos, formas sencillas de afirmar la propia autoestima.
- 1.5** Identificar los sentimientos negativos que dificultan el desarrollo de las personas y reafirmar las capacidades personales.
- 1.6** Priorizar las cualidades que interesa desarrollar más.
- 1.7** Explicar, a través de ejemplos, características del campo laboral e hitos críticos de las historias de vida que inciden en el ingreso, la permanencia y el progreso laboral de los hombres y de las mujeres.

### **Unidad modular 2: «Pertenencia y cooperación»**

- 2.1** Favorecer la mutua comprensión y cooperación mediante el intercambio de experiencias, gustos y sentimientos.
- 2.2** Reconocer la importancia de los grupos y las redes sociales en el momento de ingresar al campo laboral.
- 2.3** Identificar los diferentes grupos de pertenencia y los recursos que cada uno de ellos aporta en el proceso de búsqueda, ingreso y permanencia en el trabajo.
- 2.4** Escuchar activamente como base para comunicarnos con los demás y trabajar en equipo.
- 2.5** Aplicar, en ejemplos, elementos que pueden ser útiles para mejorar la conversación con los/as demás.
- 2.6** Mejorar el sentido de pertenencia y calidad de la cooperación en los distintos grupos de pertenencia.
- 2.7** Ayudar a los/as participantes a afirmar su individualidad y sus valores personales como miembro de un grupo solidario.



### Unidad modular 3: «Aprendiendo a enfrentar los problemas»

- 3.1 Distinguir entre hechos y opiniones y valorar esta distinción como un elemento básico para la comprensión de un problema.
- 3.2 Valorar la reflexión individual y su aporte para la reflexión grupal en el proceso de enfrentar y resolver problemas.
- 3.3 Aplicar técnicas sencillas para identificar los problemas.
- 3.4 Jerarquizar los problemas conforme a algún criterio de ordenamiento.
- 3.5 Aplicar, en ejemplos, técnicas para analizar distintos caminos de solución de los problemas.
- 3.6 Desarrollar capacidades para jerarquizar los problemas.
- 3.7 Elaborar planes de acción para resolver problemas.

Junto con estos objetivos, en las Unidades se procurará desarrollar un conjunto de objetivos destinados a incorporar perspectiva de género para contribuir a mejorar la situación de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres:

- ➔ Identificar los factores en la socialización de las mujeres, en la posición en su familia y en el campo laboral, que afectan negativamente su autoestima y su inserción en el mercado laboral.
- ➔ Favorecer el mutuo entendimiento y cooperación entre los/as participantes y experiencias con trabajadores/as a partir del análisis de las diferentes experiencias de vida.
- ➔ Fomentar el desarrollo de conciencia colectiva en las mujeres a fin que se sientan parte de un colectivo mayor, especialmente el de mujeres trabajadoras.
- ➔ Analizar las diferencias en las experiencias de los hombres y las mujeres respecto a temáticas relacionadas con *pertenencia y cooperación*.
- ➔ Analizar las diferencias en las experiencias de los hombres y las mujeres respecto a la temática relacionada con *enfrentamiento y resolución de problemas*.

## **11. OBJETIVOS Y CONTENIDOS PRINCIPALES DEL MÓDULO DE FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

El módulo tratará de desarrollar la conciencia de derechos, aspecto central para el desarrollo y/o fortalecimiento de la autoestima y la autonomía y para la capacidad de incrementar los recursos en la negociación con otros al interior de la familia, en el trabajo, en las organizaciones sociales, laborales y sindicales y en las relaciones con el Estado.

La conciencia de derecho es el eje y sustento de la ciudadanía en la medida que motiva a varones y mujeres a incidir en las decisiones políticas y formas de gobierno, a exigir la satisfacción de las necesidades económicas y sociales –salud, educación, trabajo, seguridad– y el reconocimiento a las distintas culturas y estilos de expresión, derechos que facilitan su integración social sin subordinación a las posiciones hegemónicas. Esta conciencia se busca desarrollar en cuanto a los ejes temáticos de formación y salud.

En el caso de las mujeres la ciudadanía se ha ampliado para incluir nuevos derechos que se refieren a temas habitualmente considerados como privados: los derechos reproductivos y el derecho a no sufrir ninguna forma de violencia.

### **11.1 Objetivos**

#### **Objetivo general**

Iniciar y/o fortalecer, a través de ejemplos, el mayor desarrollo de una conciencia de derechos y responsabilidades frente al trabajo y al Estado y su sociedad.

Este objetivo general ha dado origen a un conjunto de objetivos específicos que se presentan a continuación en el orden de las Unidades modulares que los tratan.

**Unidad modular 1: «Afianzando nuestra autonomía personal»**

- 1.1** Detectar los patrones de conducta personales.
- 1.2** Promover la autorregulación, la planificación y la toma de decisiones.
- 1.3** Identificar factores que restringen la autonomía y elaborar estrategias para superar las limitaciones.
- 1.4** Desarrollar la iniciativa personal.
- 1.5** Analizar las diferencias en las experiencias de los hombres y de las mujeres respecto a temáticas relacionadas con *desarrollo de la autonomía*.

**Unidad modular 2:«A propósito de derechos y deberes»**

- 2.1** Reconocer y valorar la importancia de la información de derechos y responsabilidades de cada trabajador/a y ciudadano/a.
- 2.2** Evaluar el proceso de formación como un derecho y una responsabilidad.
- 2.3** Evaluar la salud física y mental como un derecho y una responsabilidad.
- 2.4** Promover el autocuidado y la salud personal y colectiva.
- 2.5** Promover la salud ocupacional.
- 2.6** Promover estilos de vida saludables.

### Unidad modular 3: «Participación y liderazgo»

- 3.1** Comunicar adecuadamente las propias capacidades para fines de autoestima y diálogos relacionados con la obtención de un trabajo.
- 3.2** Poner de manifiesto las diversas modalidades de participación y de su papel en distintos espacios sociales.
- 3.3** Analizar, a través de ejemplos, las formas de participación de cada persona en la familia.
- 3.4** Aplicar, en ejemplos, técnicas de comunicación efectiva en el sentido de escucha mutua, respeto y tolerancia para la construcción de la ciudadanía, y valorar su importancia.
- 3.5** Aplicar, en ejemplos, técnicas de comunicación efectiva aplicadas a la participación sindical, y valorar su importancia.
- 3.6** Estimular el desarrollo de capacidades y habilidades que faciliten el acceso y participación en espacios públicos.
- 3.7** Estimular el desarrollo de capacidades que mejoren los conocimientos de las personas sobre el quehacer de las instituciones las públicas.
- 3.8** Favorecer la autovaloración de las capacidades propias y de sus aportes a los grupos.

Junto con estos objetivos, en las Unidades se procurará desarrollar un conjunto de objetivos destinados a incorporar perspectiva de género para contribuir a mejorar la situación de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres:

Analizar las diferencias en las experiencias de los hombres y las mujeres respecto a temáticas relacionadas con *desarrollo de la autonomía, derechos y deberes y participación y liderazgo*.

## TERCERA PARTE

### 12. ESTRATEGIAS DE OPERACIONALIZACIÓN Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

#### 12.1 Aspectos generales

Los módulos de *Formación para la Empleabilidad y para la Ciudadanía* deberán operar en un contexto que es complejo por varios motivos. De esta complejidad, se destacan las siguientes características:

- a) Requieren estar contextualizados, como ya se ha mencionado, dentro de la estrategia mayor de la cual forman parte y que está diseñada por el programa FORMUJER.
- b) Deben ser flexibles en modalidad y duración para poder:
  - i) operar en instituciones de Formación Profesional de países diferentes;
  - ii) incluir opciones que faciliten su manejo por distintos actores en otros.

En todo el trabajo, el papel de el/la docente será fundamental como facilitador/a del aprendizaje.

## 12.2 Estrategias de operacionalización

Mientras que una institución determinada podría, tal vez, estar dispuesta y/o tener las condiciones técnicas, materiales y financieras para seguir todas las indicaciones de un determinado diseño de operacionalización, otra podría encarar restricciones altamente obstaculizantes para el mismo objetivo. En este contexto, y tras la búsqueda de la mayor flexibilidad, se ha tomado la decisión de proponer dos diseños básicos de operacionalización:

- ➔ una modalidad presencial, y
- ➔ una modalidad a distancia.

En ambos casos habrá una cuota importante de proceso no convencional, así como la temática y fines tampoco lo son. La modalidad a distancia considera actividades presenciales, no presenciales y flexibilidad. Es importante acotar que la flexibilidad tiene límites no solamente desde el punto de vista de la capacidad de su planificación y operacionalización, sino que también para no sobrecargar a el/la participante y restarle horas de descanso o dedicación al cumplimiento de sus roles de miembro de una familia y ciudadano/a inserto/a en una comunidad.

Como diseño básico, se plantea una duración de veinte horas presenciales para cada módulo, vale decir, una semana de media jornada, con cuatro horas diarias durante cinco días.

### 12.3 Estrategias metodológicas

En cuanto a las estrategias metodológicas, se utilizarán métodos y técnicas de carácter participativo, de resolución de problemas, de acompañamiento específico de las mujeres que coadyuven para el logro de su socialización, entendida como uno de los objetivos del proceso de aprendizaje.

Se buscará en la medida de lo posible apelar a las metodologías de resolución de problemas, trabajo por proyecto, trabajo en equipo, en el entendido que se trata de metodologías que permiten la superación de la enseñanza asignaturista y teórica exigiendo la multidisciplinariedad, la integración y aplicación de conocimientos y porque reproducen las actuales prácticas productivas introduciendo la asunción de responsabilidades, el dilema de la gestión, la identificación de prioridades y encadenamientos, movilizandó la inteligencia y la subjetividad.

### 12.4 La creación de un ambiente de aprendizaje para educación a distancia

En esta primera etapa de diseño de los módulos no se realizará una versión en medios informáticos por lo que la estrategia sugerida para educación a distancia se basa en materiales escritos y eventualmente audiovisuales.

El ambiente de aprendizaje podría basarse en casos, para cuyo abordaje el/la estudiante podría tener un conjunto de oportunidades consistentes fundamentalmente en:

- Búsqueda de información.
- Acción.
- Solicitud de ayuda.

**La búsqueda de información**

Se presenta el caso y el/la participante es invitado/a a reunirse con compañeros de estudios y plantearse preguntas y solicitar orientación, procurando encontrar las respuestas en el mismo texto o recurriendo a el/la docente o a otras fuentes que pudieren proporcionarle información.

**Acción**

En torno al caso, el/la participante puede también tomar acción visitando en forma simulada dos espacios disponibles para tal fin: una oficina de empleos y una organización laboral.

**Solicitud de ayuda**

Se trata de estimular a cada persona para que comprenda que todos se interrelacionan y que lo más importante será ser capaz de dar las respuestas requeridas y no de quedarse aislada sin buscar ayuda.

En suma, el ambiente que se intentaría presentar sería «el aula», con posibilidades de tomar acción para consultas en «la oficina de empleos», que es la oficina de empleos de la comuna o barrio, y en «XX» (nombre de fantasía), una organización laboral donde están trabajando dos mujeres «amigas» de los/as participantes.

Las visitas podrían consistir en:

- Visitas de agentes externos al curso.
- Visitas que hacen los/as participantes a diversos lugares.



Es necesario especificar:

- «El aula» es el núcleo del módulo. Allí están los/as participantes. Desde este espacio existen viajes por los cuales el/la participante va a la oficina de empleos y también por los cuales visita la organización donde trabajan las dos compañeras.
- La oficina de empleos de la comuna funciona en la Municipalidad. Toca a cada participante tomar la iniciativa para averiguar cuándo y a qué horas atienden, qué papeles piden, con quién hay que hablar, qué se debe pedir, qué respuestas se pueden esperar. Por ejemplo, cuando vayan a esta oficina, probablemente serán enviados/as a entrevistas de trabajo. ¿Cómo comportarse en la entrevista? Este sería el tipo de dinámica que les haría volver al aula en demanda de ayuda para la entrevista.
- La organización laboral tiene empleadas a Marta y Cristina. Marta, de 22 años de edad, ha vivido hasta ese momento con empleo informal y sumamente precario y después del curso que ha hecho de Formación profesional está trabajando por primera vez en un empleo con obligaciones y derechos. Ella vive con su madre y sus hermanos menores. Cristina tiene 35 años, hace 10 años que está casada, tiene secundaria incompleta. Antes de casarse trabajó como dependiente en una panadería (ahí conoció a Carlos, su esposo). Desde que se casó se ha dedicado a criar a los dos hijos y a cuidar del hogar. Carlos tiene una situación laboral inestable por años. Cristina se decidió y realizó un curso de Formación Profesional después del cual logró entrar a trabajar en una empresa.

En cuanto a las visitas, tanto las de agentes externos al curso, como asimismo las visitas que harán los/as participantes a diversos lugares, deberían constituir oportunidades privilegiadas de apertura de oportunidades y experiencias de vida, especialmente necesarias en personas que han tenido escasas interacciones sociales con distintos actores y que están, por el contrario, marcadas por la exclusión social o en riesgo de ella.

Ambos módulos podrían desarrollarse en el mismo ambiente de aprendizaje. En el caso de empleabilidad, el énfasis estaría en aspectos específicos del tema, con mención general de los otros temas que se recuperarían en ciudadanía para profundizarlos. En cuanto a los espacios, el primero sería siempre el centro, trabajándose más en el primer módulo los espacios 2 y 3, mientras que en el segundo módulo el complemento de las visitas adquiriría un protagonismo mayor.

### **13. LA EVALUACIÓN**

#### **13.1 Algunas ideas de marco**

Tres son las ideas que se estiman centrales como referencia para la evaluación que se aspira a realizar respecto a los módulos:

- a) la evaluación como un proceso continuo;
- b) la evaluación como una experiencia de aprendizaje (Mentkowski, 1994);
- c) la evaluación como una oportunidad de empoderamiento (Fetterman et al., 1996).

#### **a) La evaluación continua**

En la visión de una evaluación continua, se distinguen los siguientes momentos:

- ➔ Evaluación diagnóstica, antes del inicio de cada módulo.
- ➔ Evaluación formativa o de proceso, durante el estudio del módulo.
- ➔ Evaluación sumativa o final.

Dentro de esta evaluación sumativa o final se procurará atender a:

- la evaluación de la reacción de los/as participantes (¿les agradó el módulo?);
- la evaluación de resultados (¿aprendieron? ¿qué aprendieron? ¿cuánto aprendieron?);
- la evaluación de aplicación (¿aplican lo aprendido?);
- la evaluación de impacto (si aplican lo aprendido, ¿qué cambios se producen en la realidad?).

#### **b) La evaluación como una experiencia de aprendizaje**

Se procurará que cada experiencia de evaluación constituya una experiencia de aprendizaje tanto para los/as participantes como para los/as responsables de la docencia. En este sentido, la evaluación deberá ser siempre formativa.

#### **c) La evaluación como una oportunidad de empoderamiento**

El propósito es pasar de una visión y autovisión de los/as participantes como sujetos evaluados a personas que construyen su propia evaluación para conocer en qué situación está, apreciar sus logros y debilidades y conducir su propio proceso de aprendizaje. En el caso de los/as docentes, es también un empoderamiento respecto a la autoevaluación de sus decisiones y trabajo técnico con vías a mejorarlo.

### 13.2 Procedimientos e instrumentos

Se reitera la idea que un principio básico del trabajo con competencias consiste en que la competencia se evalúa en una situación laboral. A pesar de que los módulos buscarán desarrollar capacidades y no competencias propiamente tales, se tratará de realizar evaluaciones parecidas a aquellas en uso para la evaluación de las competencias. En este sentido, se buscarán *evidencias* que demuestren la presencia de la capacidad, para lo cual se propone la utilización de tres tipos de procedimientos:

- procedimientos de observación,
- procedimientos de pruebas y
- portafolio.

Entre los procedimientos de observación se utilizarán:

- pautas y
- listas de cotejo.

Entre los procedimientos de pruebas se apelará a:

- pruebas orales,
- pruebas escritas y
- pruebas prácticas o de ejecución.

En cuanto al portafolio, éste es un procedimiento relativamente más nuevo que consiste en que cada participante abra y mantenga una carpeta, archivador o portafolio en el cual guarde los resultados de su trabajo, principalmente el registro de las acciones que ha realizado; las pruebas que ha hecho, con sus resultados; las decisiones que ha ido tomando para mejorar su aprendizaje. La idea se originó en el tipo de evaluación de ciertas profesiones que por su naturaleza requieren de evidencias más concretas, como es el caso de un/a arquitecto/a, un/a fotógrafo/a, un/a modelo, casos en que más que el curriculum vitae, a un posible empleador le interesa el portafolios con las fotografías de los diseños en que ha participado, las fotografías que ha sido capaz de tomar, las fotografías para las cuales ha posado.

Para el desarrollo de los módulos y la evaluación final convendría tratar de aprovechar al máximo el bagaje cultural y la experiencia laboral que pudieran tener los/as participantes.

Se precisa un énfasis en la dimensión formativa de la evaluación. La evaluación debe estar estratégicamente incorporada en todo el curso de auxiliar y no como un evento final. En esta forma, es posible reunir evidencias a lo largo del curso sobre las capacidades que está construyendo la persona, se le retroalimenta en forma oportuna para modificar o mejorar aquello en que tiene problemas y se desarrolla una autoconfianza y empoderamiento para el momento de la evaluación final o sumativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### **AFNOR, 1996.**

Norme Française NF X 50-750. Formation Professionnelle: Terminologie, París. ICS: 01.040.03.100.30.

### **Boekaerts, Monique, 1991.**

Subjective competence, appraisals and self-assessment. The Journal of The European Association for Research on Learning and Instruction, Belgium, University of Leuven/ Pergamon Press, v. 1, n.1.

### **BTEC London Examinations, 1998.**

The Jargon Explained. BTEC NVQ's. Edexcel Foundation.

### **CEPAL, 1992.**

Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile.

### **CINTERFOR/OIT, 1995.**

Horizontes de la Formación. Una carta de navegación para los países de América Latina y el Caribe. Montevideo. Presentado a la XXII Reunión de la Comisión Técnica, Ocho Ríos, Jamaica.

### **CINTERFOR/OIT, 1996.**

Formación y trabajo: de ayer para mañana. Montevideo. Papeles de la Oficina Técnica, n.1.

### **COMMISSION EUROPEENNE, 1995.**

Direction Generale XXII. Formation et Jeunesse, Livre Blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive.

### **Competencia Laboral, México, CONOCER, n.1, 1996.**

### **Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, 1991.**

Lo que el trabajo requiere de las escuelas. Informe de la comisión SCANS para América 2000. Washington.

### **Ducci, M. Angélica, 1997.**

El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En: Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas. Montevideo: CINTERFOR/OIT; OIT/POLFORM/CONOCER.

### **Fetterman, D., Shakeh, K. J. & Wndersman, A., 1996.**

«Empowerment evaluation. Knowledge and Tools for Self-assessment and Accountability», California, USA, Sage Publications.

### **Gallart, M. Antonia; Jacinto, Claudia, 1997.**

Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. En: Gallart y Bertoncello (Ed.) Cuestiones actuales de la formación. Montevideo: CINTERFOR/OIT. Papeles de la Oficina Técnica, n. 2.

### **Gazmuri, S., 1998.**

Synthèse des travaux.Témoignage de la Société CTC. En: MEDEF. Cahiers thématiques objectif: compétences. France. Tome 12.

### **Hyland, Terry, 1994.**

Competence, education and NVQ's dissenting perspectives. London: Cassel, Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire.

**Ibarra Almada, Agustín, 1998.**

El desarrollo de los sistemas normalizado y de certificación de competencia laboral y transformación de la formación y capacitación. México: CONOCER, 1998. Presentado al Seminario Andino sobre Formación Basada en Competencia Laboral, Bogotá, 1998. [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy).

**INFOCAL. 1999/2000.**

Manual de la Participante. Cuaderno 1: ¿Qué es lo que conozco de mí y del mundo del trabajo?; Cuaderno 2: Construyendo mi proyecto ocupacional; Cuaderno 3: Mercado de Trabajo; Cuaderno 4: El trabajo independiente. La Paz.

**INFOCAL; Embajada de Holanda, 1999.**

Transversalidad de la perspectiva de género. La Paz.

**Irigoin, María E., 1996.**

La formación modular: documento de trabajo. Mendoza, Argentina: Universidad de Cuyo, Instituto Tecnológico Universitario.

**Irigoin, María E., 1997.**

La implementación de los bachilleratos tecnológicos en la Universidad del trabajo del Uruguay. Montevideo: UTU.

**Irigoin, María E., 1999.**

New trends in labor force development: focusing on competence. A case study of the construction sector in Chile. Ginebra: OIT.

**Leite, Elenice Monteiro, 1996.**

El Rescate de la Calificación. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

**Masterpasqua – Citado en Boekaerts, Monique, 1991.**

«Subjective competence, appraisals and self-assessment». En Learning and Instruction. The Journal of The European Association for Research on Learning and Instruction, U. of Leuven, Belgium, Pergamon Press, Vol. 1, N.1, 1991.

**Mentkowski, Marcia, 1994.**

«Institutional and program Assessment at Alverno College», Alverno College, Milwaukee, USA.

**Mertens, Leonard, 1996.**

Competencia Laboral: Sistema, surgimiento y modelos. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

**«Mujer. Identidad y Trabajo», 1998.**

Módulos de capacitación ciudadana para mujeres trabajadoras, Tapihamu, La Paz, Bolivia.

**OECD, 1996.**

Assessing and certifying occupational skills and competences in vocational education and training. Paris.

**OIT/POLFORM; CINTERFOR/OIT; CONOCER, 1997.**

Seminario Internacional sobre Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas, Guanajuato, México, 1996. Montevideo.

**Posthuma, A. C.; Lombardi, María Rosa, 1996.**

Género e exclusão social no novo paradigma produtivo. XX Encontro Anual da ANPOCS GT Trabalho e Sociedade, Caxambu, 22-26 outubro 1996.

**Vargas, Fernando, 1999.**

Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral. Montevideo: CINTERFOR/OIT. [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy).