

# GÉNERO Y FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

# **GÉNERO Y FORMACIÓN POR COMPETENCIAS**

**APORTES CONCEPTUALES,  
HERRAMIENTAS Y APLICACIONES**

Copyright © Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT) 2003

Primera edición 2003

Las publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo gozan de la protección de los derechos de propiedad intelectual, en virtud del protocolo 2 anexo a la Convención Universal sobre Derecho de Autor. No obstante, ciertos extractos breves de estas publicaciones pueden reproducirse sin autorización, con la condición de que se mencione la fuente. Para obtener los derechos de reproducción o de traducción, deben formularse las correspondientes solicitudes a la Oficina de Publicaciones (Derechos de autor y licencias), Oficina Internacional del Trabajo, CH-1211 Ginebra 22, Suiza, solicitudes que serán bien acogidas.

**PROGRAMA FORMUJER**

Género y formación por competencias: aportes conceptuales, herramientas y aplicaciones. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2003.

192 p.

ISBN: 92-9088-147-X

MUJERES/ /FORMACIÓN PROFESIONAL/ /COMPETENCIA/  
/ANÁLISIS OCUPACIONAL/ /EMPLEABILIDAD/ /METODOLOGÍA/  
/PLANIFICACIÓN/ /PUB CINTERFOR/

Las denominaciones empleadas, en concordancia con la práctica seguida en las Naciones Unidas, y la forma en que aparecen presentados los datos en las publicaciones de la OIT no implican juicio alguno por parte de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la condición jurídica de ninguno de los países, zonas o territorios citados o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmados incumbe exclusivamente a sus autores, y su publicación no significa que la OIT las sancione.

Las referencias a firmas o a procesos o productos comerciales no implican aprobación alguna por la Oficina Internacional del Trabajo, y el hecho de que no se mencionen firmas o procesos o productos comerciales no implica desaprobación alguna.

Las publicaciones de la OIT pueden obtenerse en las principales librerías o en oficinas locales de la OIT en muchos países o pidiéndolas a: Publicaciones de la OIT, Oficina Internacional del Trabajo, CH-1211 Ginebra 22, Suiza. También pueden solicitarse catálogos o listas de nuevas publicaciones a la dirección antes mencionada o por correo electrónico a: [pubvente@ilo.org](mailto:pubvente@ilo.org) Sitio en la red: [www.ilo.org/publns](http://www.ilo.org/publns)

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.

Las publicaciones del Centro pueden obtenerse en las oficinas locales de la OIT en muchos países o solicitándolas a Cinterfor/OIT, Casilla de correo 1761, E-mail: [dirmvd@cinterfor.org.uy](mailto:dirmvd@cinterfor.org.uy), Fax: 902 1305, Montevideo, Uruguay.

Sitio en la red: [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy)

Impreso en la República Oriental del Uruguay

# Índice

## Introducción

1. Marco de referencia y fundamentación	7
2. Modalidad, génesis y composición	10
3. Algunas orientaciones para la lectura	15

## I. Formación de calidad en condiciones de equidad: los enfoques de género y competencia

1. La noción de género, el género como construcción social	19
2. La perspectiva de género	26
3. Género y estructura del mercado laboral	27
4. Género y Formación Profesional	30
5. El enfoque de la competencia en la formación para el trabajo	35
6. El cruce de los enfoques de género y competencia	40
• <b>Materiales de trabajo</b>	
A. Preguntas claves para la inclusión del cruce de género y competencia en la planificación curricular	49
B. Listas de cotejo para la incorporación del enfoque de género y de pertinencia con la población objetivo y con el contexto en las fases del desarrollo curricular	55

## II. Identificación de competencias laborales con perspectiva de género

1. Criterios metodológicos básicos para incorporar una mirada de género	63
2. Pasos previos al proceso de identificación	71
3. El proceso de identificación de competencias	77
4. Validación de perfil de competencias	93
5. Formato de presentación de los perfiles de competencia	95
• <b>Experiencias de metodologías de identificación</b>	
A. Taller de identificación de competencias en Serigrafía	101
1. Contextualización de la experiencia	101

2. Género y competencia laboral	105
3. Análisis del trabajo y desarrollo curricular	109
4. Guía para el desarrollo del taller	114
<b>B. La construcción del perfil profesional de Micropropagación vegetal</b>	<b>133</b>
1. Contextualización de la experiencia	133
2. Marco de intervención para la construcción y validación de perfiles ocupacionales desde los enfoques de competencia laboral y género	136
3. Metodología y fases de desarrollo	140
4. La construcción del perfil profesional: el Mapa funcional y las Unidades de competencia	145

### III. Formación basada en competencias y con enfoque de género

1. El diseño curricular en el marco de la educación a lo largo de la vida y de la formación para la empleabilidad	157
2. La fase de diseño	162
3. El diseño curricular en la formación por competencias	163
• <b>Una experiencia de diseño</b>	
A. El Programa de Formación Dual para Auxiliar de Enfermería bajo el enfoque de competencias	173
1. Contextualización de la experiencia	173
2. La construcción del perfil profesional	176
3. El Programa de Formación	183

# Introducción

## 1. Marco de referencia y fundamentación

Las políticas de formación profesional y técnica pueden aportar sustantivamente al proceso de expansión de oportunidades y de superación de las diversas manifestaciones de la inequidad, la pobreza y la exclusión social, para lo cual se debe enfrentar el desafío simultáneo de fortalecer la empleabilidad de las personas, mejorar la equidad de género e incrementar la productividad y competitividad de las empresas. Con esta convicción, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de Argentina, la Fundación INFOCAL de Bolivia, el Instituto Nacional de Aprendizaje de Costa Rica, Cinterfor/OIT y el Banco Interamericano de Desarrollo, han unido sus esfuerzos y potencialidades en la ejecución del Programa de Fortalecimiento de la Formación Técnica y Profesional de Mujeres de Bajos Ingresos de América Latina (FORMUJER). Esta iniciativa conjunta se propone promover y fortalecer las capacidades de las instituciones de la región para mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la formación para el trabajo e incrementar la empleabilidad de mujeres y varones, brindando especial atención a las necesidades de capacitación e inserción laboral de las mujeres de bajos ingresos.

Para cumplir con estos propósitos, FORMUJER ha desarrollado un modelo de intervención con criterios conceptuales y metodológicos comunes a nivel regional, procedimientos y estrategias de puesta en marcha y desarrollo diferenciados según las realidades nacionales e institucionales. Ello le ha permitido constituirse en una plataforma de experimentación y aprendizaje privilegiada a los efectos de sistematizar e identificar experiencias y lecciones transferibles a programas, instituciones, gobiernos y organismos interesados en apoyar el desarrollo de políticas de formación y género, y en abordar las problemáticas de capacitación y empleo de poblaciones afectadas por inequidades y riesgos de exclusión.

El modelo de intervención propuesto responde a los siguientes ejes conceptuales:

- ➔ la *educación a lo largo de la vida* que concibe a las personas como sujetos activos de un proceso permanente de enseñanza/aprendizaje y fundamenta la articulación entre la oferta y la demanda laboral, colocando el foco en

el fortalecimiento de la empleabilidad, y en el reconocimiento de la diversidad y de los saberes y competencias adquiridos en distintos ámbitos;

- ➔ la *expansión de las oportunidades y el mejoramiento de la equidad*, entendiendo al género como variable de base sobre la que actúan, potenciándose, las otras condiciones de discriminación y exclusión social. Esto fundamenta la actuación en la doble lógica de:
  - ➔ *transversalización* de la perspectiva de género para hacer que las consideraciones de las necesidades y especificidades de las mujeres y los varones constituyan una dimensión integral y permanente de la política y del quehacer institucional;
  - ➔ *focalización de metodologías y acciones para la atención de la población meta*, que implica definir apoyos y estrategias específicos para resolver las desventajas iniciales del colectivo femenino y, especialmente, de las mujeres pobres. Comprende un amplio espectro de intervenciones tanto de índole pedagógica como metodológica y estratégica.

Desde el punto de vista metodológico, FORMUJER ha adoptado:

- ➔ una *concepción integral y sistémica* para abordar global y conjuntamente los diversos ámbitos de una política de formación y los diferentes espacios y dimensiones donde opera y se retroalimenta la exclusión y la inequidad;
- ➔ una *lógica de proceso* para visualizar el efecto acumulativo de la construcción del conocimiento que se va rediseñando y ajustando durante la práctica;
- ➔ un *modelo de gestión flexible, participativo, multiactoral e interinstitucional* que promueve el diálogo social en torno a la formación, las articulaciones y coordinaciones como mecanismos de gestión y la retroalimentación y construcción conjunta entre países e instituciones.

A partir de este marco referencial, FORMUJER entiende por **formación de calidad** aquella que:

- ➔ promueve la **participación plena de los sujetos** en el mundo del trabajo, acompañando sus procesos de reconocimiento y adquisición de saberes y habilidades;
- ➔ procura **remover inequidades** que se originan en visiones estereotipadas sobre el papel que juegan las distintas personas según su sexo, origen,

situación social, conocimientos, etc. Estas visiones son la expresión de relaciones de poder que obstaculizan el libre acceso a opciones de formación y de trabajo;

- se construye como una **herramienta sensible y, por tanto, pertinente** a los requerimientos que plantea el contexto laboral y social así como sus diversos actores;
- busca mejorar el impacto de sus intervenciones, articulándose en estrategias más amplias de **desarrollo local o colectivo**.

Desde esta convicción, FORMUJER encaró la exploración, el desarrollo y la experimentación de enfoques y metodologías que dieran respuesta a esta concepción, e **identificó en el enfoque de la competencia laboral** –incorporado a la formación para el trabajo– y **en el enfoque de género** –como perspectiva y metodología de análisis de las relaciones sociales– **rasgos conceptuales y metodológicos comunes y complementarios que pueden enriquecer las prácticas institucionales, mejorando su calidad al responder a criterios de equidad y pertinencia**.

La reflexión sobre el **cruce de los enfoques de género y competencia** se constituyó, por tanto, en un eje estratégico que orienta las acciones de FORMUJER y fundamenta sus esfuerzos para:

- ➔ promover la incorporación de la perspectiva de género en el análisis de las problemáticas sociolaborales de la población objetivo de las acciones de formación;
- ➔ avanzar en la construcción de perfiles ocupacionales y desarrollos curriculares, así como en la revisión de las prácticas docentes desde el enfoque de competencia y género;
- ➔ brindar instrumentos para la sensibilización y transferencia a los equipos directivos, planificadores y docentes involucrados en el diseño curricular y en su implementación, en relación con estos ejes transversales de la formación.

La experiencia recogida está demostrando que este enfoque puede constituir un marco de referencia para trabajar los distintos componentes de cualquier intervención en el ámbito de la formación profesional. Sumarse a estos esfuerzos de construcción, compartiendo reflexiones y experiencias, es la intención de esta publicación.

## 2. Modalidad, génesis y composición

Entre otras expresiones, FORMUJER operacionaliza su modelo de intervención:

- ➔ actuando en un doble escenario
  - *el nacional, mediante la ejecución de los Programas Pilotos Nacionales en Argentina, Bolivia y Costa Rica* para diseñar, adaptar y experimentar, en contextos diversos, sus propuestas metodológicas y estratégicas. Estas son desarrolladas total o parcialmente por las Unidades Coordinadoras, las instituciones ejecutoras en cada país, las consultorías internacionales comunes o específicas para cada país o por la coordinación regional; se transfieren y comparten siendo adaptadas, complementadas y enriquecidas por las diversas experiencias de aplicación, generando la construcción colectiva y el desarrollo incremental del conocimiento y la validación.
  - *el regional, expresado en la coordinación y supervisión técnica de Cinterfor/OIT*, que tiene a su cargo la identificación, recuperación y diseminación de los desarrollos ya probados en otros países o internacionalmente, y la orientación de las acciones según los lineamientos más acordes o innovadores, con lo que se evita la duplicación de esfuerzos y se maximizan y comparten recursos. La articulación con el equipo técnico, la red de especialistas, las entidades miembros del Centro y con los distintos servicios de la OIT, del BID, así como de otros organismos dedicados a la temática, alimentan las propuestas del programa y, a su vez, los aprendizajes de FORMUJER se transfieren y van alimentando el accionar del conjunto.
- ➔ definiendo la sistematización, diseminación y transferencia de los desarrollos, resultados y lecciones aprendidas no solo como un lineamiento metodológico, sino como objetivos en sí mismos que se expresan en componentes y productos específicos.

El presente trabajo es, en múltiples sentidos, consecuencia y expresión concreta de este modelo de intervención.

- En su propósito:
- busca contribuir al diseño y desarrollo de políticas y metodologías que mejoren la calidad y equidad de género de las políticas de formación, mediante el intercambio y puesta a disposición de las metodologías, experiencias y lecciones aprendidas en la implementación del Programa FORMUJER;
  - pretende ordenar y recuperar críticamente los desarrollos e instrumentos aplicados para armar una “caja de herramientas” que ayude a avanzar con mayor rapidez y menores costos en el mejoramiento continuo de su oferta, a los equipos involucrados con el diseño e implementación de acciones de formación.
- En su génesis:
- es el resultado de la integración y complementación de documentos, productos y experiencias de índole variada, realizados en países e instituciones y por actores distintos, en tiempos tanto simultáneos como alternados, pero con el común denominador de aportar al desarrollo conceptual e instrumental del cruce entre los enfoques de género y competencia, especialmente para la planificación curricular en sus fases de diagnóstico y diseño;
  - responde a un proceso de retroalimentación entre conceptualización y experimentación, de ensayo y revisión, en el que ambas instancias se han ido fortaleciendo y enriqueciendo mutuamente. Puesto que se trata de conceptos novedosos de incipiente desarrollo, fue necesaria una primera etapa de exploración y promoción de los principios teóricos del movimiento de la competencia, para lo que se fue reprocesando y adaptando los materiales y las experiencias que se estaban desarrollando en Cinterfor y en otras entidades; asimismo, se organizaron instancias de intercambio y discusión entre los equipos de las Unidades Coordinadoras. Una vez consensuada la potencialidad que el cruce de los enfoques de competencia y género tenía para el logro de los objetivos del Programa, se buscó el involucramiento y la transferencia al personal técnico y docente de las instituciones ejecutoras mediante talleres dictados por especialistas en la temática, se contrataron consultorías internacionales para fortalecer las capacidades institu-

cionales. En la medida en que se fueron produciendo avances y generando experiencias acerca de cómo visualizar e incorporar la mirada de género en las competencias y, luego, cómo realizar la transposición didáctica, tanto por parte de los equipos directamente involucrados en la ejecución de FORMUJER como de otras instancias y programas de las instituciones coejecutoras, estos ejemplos y lecciones se transformaron en insumos, en una nueva vuelta de espiral, para nuevos desarrollos.

→ En su composición y gestión:

- es demostrativo de la pertinencia y potencialidad de los mecanismos de alianzas y articulaciones entre actores: además de las sinergias entre los países y entidades que componen FORMUJER, han sumado sus aportes y recursos el Proyecto de Cooperación Bi-Nacional Chile-Uruguay -ejecutado por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), el SENCE de Chile, la DINAE de Uruguay y la Cooperación Suiza (Swisscontact) en Bolivia, tanto en la construcción de conocimiento como en la entrega de productos para esta publicación.

La contribución del Proyecto de Cooperación Binacional Chile/Uruguay deviene de la participación de Cinterfor/OIT y la coordinación regional de FORMUJER en el Grupo Interdisciplinario Género y Competencias Laborales, promovido por el Programa PRONAFOD de la GTZ en Uruguay, que reunió a especialistas y representantes de organizaciones y entidades involucradas con la temática de género. El propósito de dicho Grupo era reflexionar sobre las relaciones e implicancias que el movimiento de las competencias podría tener para la equidad de género en el empleo y la formación. A partir de este espacio, surgió la necesidad de generar información fundada, para lo cual la GTZ financió e implementó el referido Proyecto. En concordancia con la prédica de sumar esfuerzos, Cinterfor/OIT y FORMUJER apoyaron técnicamente su implementación y la GTZ acordó la utilización e inclusión en esta publicación de los materiales producidos.

Por su parte, la presencia de SWISSCONTACT proviene del trabajo conjunto realizado con FORMUJER y el INFOCAL en el marco de su cooperación al desarrollo de la formación dual en Bolivia.

Este documento es, entonces, un producto esencialmente colectivo, de autorías múltiples, tanto institucionales como individuales y de equipo. Es, como todo proceso sinérgico, más que sus elementos, sin los cuales este trabajo no hubiera sido posible. En representación de todas y cada una de las personas e instancias que se sumaron a su construcción, a continuación se enumeran aquellos documentos y productos de base, los que han sido reproducido textual o conceptualmente y en forma íntegra o fraccionada. Se señala, cuando corresponde, la información sobre publicación de origen y los datos de autoría que, seguramente, también tienen carácter representativo. Salvo aclaración en contrario, todos los documentos están disponibles a través del sitio Mujer, Formación y Trabajo en la página *web* de Cinterfor/OIT. En una segunda columna se indica el capítulo o el punto en el que están incluidos y/o al que han alimentado en forma sustantiva.

<p><b>Formación por competencias y género</b>  <b>FORMUJER/Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación de Recursos Humanos, Argentina, 2001. Elaborado por el equipo de la Unidad Coordinadora como sistematización del Taller Competencias y Género, coordinado por Marianne Braig. Buenos Aires, marzo de 2001</b></p>	<p><b>Capítulos I y III</b>  <b>Punto 3</b></p>
<p><b>Guía y listas de cotejo para la incorporación del enfoque de género en las fases del planeamiento del INA</b>  <b>FORMUJER INA/BID, Costa Rica, 2001 Rebeca Quirós Adaptado por FORMUJER/Argentina</b></p>	<p><b>Capítulo I</b>  <b>Materiales de Trabajo</b>  <b>Puntos A y B</b></p>
<p><b>Guía para incorporar el enfoque de género en el desarrollo curricular</b>  <b>FORMUJER/ INFOCAL, Bolivia, 2002 Eliana Gallardo</b></p>	<p><b>Capítulo I</b>  <b>Materiales de Trabajo</b>  <b>Punto A</b>  <b>Capítulo III</b></p>
<p><b>Estrategias implementadas para la formulación de perfiles y ofertas formativas con enfoque de competencias y género</b>  <b>FORMUJER/Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Argentina, 2002 Estela Barba</b></p>	<p><b>Capítulo III</b></p>

<p><b>Recomendaciones para incorporar la perspectiva de equidad de género en la identificación de competencias laborales</b></p> <p>Proyecto de Cooperación Binacional Chile-Uruguay, MTSS/Dirección Nacional de Empleo, Uruguay, Gobierno de Chile: Ministerio de Educación y SENCE, GTZ, Uruguay, 2001 Responsables de la publicación: Nina Billorou (DINAE/Uruguay), Silvia Galilea (SENCE/Chile), Malena Laucero (GTZ) Sistematización: Iliana Pereyra/ Uruguay Coordinación general: Nina Billorou</p>	<p>Capítulo II</p>
<p><b>El Taller de identificación de competencias en el Núcleo de Industria Gráfica del INA</b></p> <p>FORMUJER-INA/BID, Costa Rica, 2000 Nina Billorou, actividad coordinada por los componentes de Desarrollo Curricular y Enlace</p>	<p>Capítulo II Experiencia A</p>
<p><b>Perfil de Competencia de la persona técnica en Serigrafía Manual y Semiautomatizada</b></p> <p>FORMUJER- INA/BID, Costa Rica, 2002 Nina Billorou, actividad coordinada por los componentes de Desarrollo Curricular y Enlace</p>	<p>Capítulo II Experiencia A</p>
<p><b>Proceso de validación Perfil de Competencia de la persona técnica en Serigrafía Manual y Semiautomatizada</b></p> <p>FORMUJER- INA/BID, Costa Rica, 2002 Nina Billorou y Enrique Jiménez, con asesoría de Rebeca Quirós.</p>	<p>Capítulo II Experiencia A</p>
<p><b>Informe final sobre el perfil de competencias (Micropropagación Vegetal) desde una perspectiva de género</b></p> <p>Programa para la Formación Profesional – Universidad Nacional de Quilmes-UNQ-Fundemos, FORMUJER/MTEySS, Argentina, 2001 Directores: Horacio Vitale, Juan Soñez; Coordinadora: Patricia Gariglio, Equipo Técnico: Área Sociolaboral CEI-UNQ, Daniela Rúfolo, Marcelo Gómez; Especialista del Perfil: Mercedes Rivero (no disponible en la página web)</p>	<p>Capítulo II Experiencia B</p>

<p><b>Programa de Formación Dual para Auxiliar de Enfermería bajo el enfoque de competencias</b>  Fundación INFOCAL, FORMUJER/Bolivia, SWISSCONTACT Yolanda Reynaga y Annette Fleischhauer, con la colaboración de un equipo de trabajo integrado por Fausto Baldellón, Francisca Hoffer, Marisol Ríos, Sandra Espada y docentes de INFOCAL, La Paz (no disponible en la página web)</p>	<p>Capítulo III  Experiencia A</p>
<p><b>Género y empleabilidad: desafíos y oportunidades para una política de formación profesional y técnica en el siglo XXI en América Latina</b>  Boletín Técnico CINTERFOR/OIT Nro. 153, Montevideo, 2002  Sara Silveira</p>	<p>Capítulo I y III</p>
<p><b>Concepción del documento, integración de los textos, coordinación técnica y editorial</b>  Sara Silveira y Nina Billorou</p>	

### 3. Algunas orientaciones para la lectura

El documento se propone, como lo indica su subtítulo, promover reflexiones (**aportes conceptuales**) en torno a uno de los ejes orientadores fundamentales del modelo de intervención propuesto: el cruce de los enfoques de competencia y género. Asimismo, pretende compartir los aprendizajes derivados del cómo se hizo, o sea, poner a disposición de los/as interesados/as las metodologías y los instrumentos desarrollados (**herramientas**) y presentar ejemplos de los resultados alcanzados (**experiencias**). Con ello, se espera estar dando muestras de una apropiación y aprendizaje adecuados y coherentes, tanto de los ejes conceptuales y metodológicos del modelo de intervención de FORMUJER como de los postulados de la formación por competencia.

Esta intención se constituye en el criterio estructurador tanto del conjunto del documento como de cada capítulo entendido como una unidad en sí misma. Así, cada uno de ellos contiene una primera parte destinada a los aportes conceptuales y, una segunda, a las herramientas y ejemplos de aplicación.

De este modo se propone un “modelo para armar” con diversas alternativas o rutas de lectura o utilización posible: horizontal, vertical, veloz o de síntesis y acorde al perfil del/a lector/a.

- Si se opta por la ruta horizontal, en la primera parte del Capítulo I se encuentran los fundamentos conceptuales del tema central y, en la de los capítulos II y III, la presentación de su ámbito y formas de aplicación (fases de identificación de competencia y de diseño curricular).
- Si la alternativa explorada es la vertical: la primera parte del capítulo elegido está dedicada al desarrollo teórico del tema (por ejemplo, identificación de competencias) y, la segunda, a presentar caminos y medios para realizarla. A su vez, al interior de esta segunda parte, se ha distinguido entre referencias conceptuales e instrumentales y ejemplos concretos de aplicación, presentados estos últimos en un tipo distinto de letra y en color gris.
- Si se necesita una lectura rápida y de síntesis, la brindan los resaltados y recuadros.
- Por último, si la persona usuaria es desarrollista o planificadora curricular, su hilo conductor puede ser el vertical y limitarse al capítulo III; si es diseñadora de políticas puede combinar el vertical, priorizando el capítulo I con la lectura de síntesis, y así sucesivamente.

Como todo texto armado a partir de diversas producciones individuales y grupales resultan inevitables algunas reiteraciones, pero quitarlas atentaba contra esta intención de respetar la voluntad de elección del/a lector/a. Las referencias que se repiten, ya sea entre capítulos o, a su interior, tienen carácter incremental y acumulativo y apuntan a la generación de unidades autosuficientes.

Resta, pues, confiar en que todas las personas, hacedoras o destinatarias, encuentren razones para seguir compartiendo.

# I. Formación de calidad en condiciones de equidad:

## los enfoques de género y competencia

1. La noción de género, el género como construcción social
  2. La perspectiva de género
  3. Género y estructura del mercado laboral
  4. Género y Formación Profesional
  5. El enfoque de la competencia en la formación para el trabajo
  6. El cruce de los enfoques de género y competencia
- **Materiales de trabajo**
    - A. Preguntas claves para la inclusión del cruce de género y competencia en la planificación curricular
    - B. Listas de cotejo para la incorporación del enfoque de género y de pertinencia con la población objetivo y con el contexto en las fases de desarrollo curricular



## 1. La noción de género, el género como construcción social ¿De qué hablamos cuando hablamos de género?

El concepto de género está presente en la formulación e implementación de FORMUJER. Está incorporado en la expresión de sus objetivos y como núcleo de un enfoque que pretende atravesar la totalidad de las acciones: incorporar la *mirada de género* en la formación profesional, mejorar la calidad de la formación en términos de contribuir a la *equidad de género*.

FORMUJER se propone revisar las prácticas institucionales de formación para contribuir a eliminar las *marcas de género* que traban el acceso de las *mujeres* –en particular de las de bajos ingresos– a distintas oportunidades laborales y de carrera profesional. La estrategia adoptada para alcanzar este objetivo, concibe la inclusión de *varones y mujeres* como destinatarios de propuestas formativas que promuevan (no limiten) elecciones “libres” por parte de los sujetos. Incluir la *mirada de género* consiste –para FORMUJER– en generar un ambiente incentivador integrado por varones y mujeres (instructores/as, alumnos/as) que facilite **la transformación de relaciones de poder entre los géneros en relaciones entre pares**. Esta propuesta considera las diferencias de punto de partida de las personas, pero no condiciona sus decisiones a partir de visiones limitadas que asignan a uno y otro sexo papeles fijos a cumplir.

**Varón, mujer, sexo, género**, son conceptos que es pertinente revisar a fin de construir acuerdos y una imagen común para trabajar a partir de ella. Bajo esta mirada se puede apelar a distintas categorías de análisis.

- ➔ **biológica** o material
- ➔ **socio cultural**, ligada a características de identidad, roles o atributos específicos
- ➔ **relacional**, que muestra aquello que hace imposible la definición de un término sin recurrir al otro, ya sea:

- de forma explícita (*“hombre-mujer son componentes de la especie humana, dos caras de la misma moneda, es difícil separarlos para una conceptualización; seres humanos con funciones biológicamente complementarias”*)
- o implícita (*“la definición de mujer remite a dependencia económica; mujer se asocia a poder doméstico, varón remite a poder económico”*).<sup>1</sup>

En tanto el concepto de sexo remite a lo biológico, **el concepto de género es un concepto de base social, es una construcción social/histórica/cultural**. Y esta *relación* entre la clasificación de nacimiento y la asignación de roles, modos de estar, atributos, habilidades y actitudes esperables, es la que construye identidad de género y “produce” pertenencia o membresía a un grupo social.

Muchos sostienen que en esta relación sexo/género, el núcleo biológico es lo determinante o aquello que tiene una mayor incidencia en la determinación de las identidades, es decir que *las funciones biológicas definirían el ser madre o el ser trabajador*.

Desde esta visión hay un correlato “natural” entre el nacer mujer y el ser madre con todos los atributos que se le asignan a esta función desde lo estrictamente reproductivo, y que condiciona su ser social. En tal sentido, se produce una **naturalización** de los roles de mujeres y varones. Esta naturalización de los atributos de género, también es una construcción social, forma parte del imaginario social.

<sup>1</sup> Los textos entre comillas y cursivas corresponden a participantes del **Taller de Formación sobre Competencia y Género**, desarrollado por el Programa FORMUJER /Argentina, Buenos Aires, 22 y 23 de marzo de 2001.

El género como construcción social supone un conjunto de acuerdos tácitos o explícitos elaborados por una comunidad determinada en un momento histórico determinado y que incluye a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La construcción de género es un proceso activo y sutil, más tácito que explícito y que se va elaborando cotidianamente. Es una relación que lleva a que cada uno haga lo que se espera de él y, cuando esto no ocurre, pone en riesgo la pertenencia al grupo, la membresía, la propia identidad.

**Las relaciones de género conforman un orden caracterizado por su rigidez:** se expresan a través de prácticas y actos cotidianos con componentes objetivos y subjetivos tan arraigados que parece muy arduo poder cambiarlos. Si bien existen cambios de roles (por ejemplo: mujer trabajando como obrera, y varón como mucamo), **el orden de género es de cambios más lentos.**

No obstante, hay que señalar que si bien hay espacios de poder determinados y contruidos socialmente, también hay espacios de poder en todos los sujetos y en el colectivo para revertir aquello que parece estar dado *como un hecho natural*.

La construcción de género también puede abordarse como un proceso reflexivo del que se puede tener control y en consecuencia puede ser modificada y, en ella, participan todas las personas, mujeres y varones, con distintos grados de poder

Todos los sujetos están inmersos en un orden de género, en un sistema donde se producen y reproducen relaciones sociales de género. En el orden de género opera una cierta distribución del poder, que es asimétrica y trae aparejadas desigualdades.

Participan de esas relaciones diferentes protagonistas: los actores del mundo del trabajo, del mundo de la política, las propias mujeres. Se construyen las relaciones de género tanto en el ámbito público como en el ámbito privado. **Público y privado** son espacios donde se ponen en juego las relaciones entre los sujetos, las relaciones sociales. Estos espacios están permeados por factores de poder político y económico que estructuran y definen un orden y unas relaciones sociales de género. De manera similar se estructuran otras relaciones sociales, de raza y de clase social.<sup>2</sup>

**¿A qué se está haciendo referencia cuando se habla del espacio público y del espacio privado? ¿Cuál es el sentido de analizar las relaciones de género en estos espacios en el marco de intervenciones institucionales?**

Existen distintos ámbitos de interacción de los sujetos. Las líneas que los separan no son tabiques que impiden la comunicación: no son ámbitos o espacios separados. Las normas y regulaciones que se originan o predominan en uno pueden incidir en la constitución de los otros. No obstante, como se verá más adelante, hay espacios “productores de normas” y espacios más bien “reproductores” de estas.<sup>3</sup>

<p><b>Espacio público</b> Comunidad Sociedad Civil</p>	<p><b>Espacio público</b> Político Estado Ley/Poder</p>
<p><b>Espacio privado</b> Empresas Mercado Dinero/Poder</p>	<p><b>Espacio privado</b> Hogar/Familia Pareja/Intimidad/Sexualidad Maternidad</p>

<sup>2</sup> Para ampliar este concepto ver, por ejemplo, Scott, Joan, «El Género: una categoría útil para el análisis histórico»; en: *Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Marta Lamas compiladora; Universidad Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género, México D.F., 1996, pp. 265 - 302.

<sup>3</sup> Para ampliar, ver Fraser, Nancy, “¿Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género”, en S. Benhabid y D. Cornell, eds., *Teoría Feminista y Teoría Crítica*, Edicions Alfons el Magnànim, Valencia, 1990.

Hay un ámbito **público político/estatal**, en el que se definen las leyes y las normas que regulan la sociedad; y un espacio **público comunitario, de la sociedad civil**, menos poderoso, pero que influye o *puede influir* sobre el armado y el dinamismo de la estructura política. El primero un espacio fuerte, y el segundo más débil y más invisibilizado.

En términos formales, si miramos hacia el espacio público político, la “foto” que se nos presenta es la de un ámbito predominantemente masculino, mayoritariamente ocupado por varones y donde estos ocupan los lugares de decisión. La exclusión de las mujeres de ese espacio público ha tenido relación con las restricciones a su poder.

En el espacio público de la sociedad civil se han ido abriendo lugares para las mujeres pero con poco poder relativo, aunque permiten incidir y procesar cambios a nivel político.

Existe además un **espacio privado** que también ofrece dos caras. Una cara fuerte, con poder, en este caso con poder económico, que remite al mundo de las empresas, del mercado. A partir de este poder económico se construye un orden y distribuyen recursos que se encuentran en la base de las relaciones y niveles socioeconómicos. Dentro de estas relaciones asimétricas y en todos los niveles socioeconómicos también *se hace* clasificación de sexo, se reproducen relaciones de género.

Este es un **espacio privado** fuerte que defiende su *poderío sobre el dinero*, protegiéndose de las intervenciones públicas. El poder público político –desde el Estado– puede incidir en la transformación de las relaciones que se construyen en esta esfera, con criterios de equidad en la distribución de los recursos.

Ha sido y sigue siendo bien difícil para las mujeres entrar en este sector de poder, el de las empresas, del mercado, y más aún ocupar allí lugares de poder o decisión.

Finalmente, hay un **espacio privado doméstico** donde se *reproduce* un orden de género que se define desde el poder político, desde las normas institucionalizadas por la ley o por las costumbres. Es un ámbito donde las mujeres formalmente ocupan el poder y está compuesto básicamente por mujeres, niños/as, ancianos/as- pero en el cual el poder real no está necesariamente feminizado. Es un espacio de decisiones condicionadas, un ámbito de poder “por descarte”.

Será importante observar qué variantes registran las relaciones de género en este ámbito –especialmente en los sectores más afectados por la pobreza y el desempleo– en la medida en que se hace más duradera la presencia de mujeres a cargo de sus hogares y más extensos los períodos de desocupación masculina. ¿Qué implicancias tienen estos cambios formales en la modificación del orden de género y, por lo tanto, en la asignación de roles y de poder en el ámbito privado o doméstico?

Lo público está reglado y esta regulación incide en lo privado. El Estado, a través de las políticas y las leyes *interviene* en lo privado: en la organización y distribución de roles dentro del espacio doméstico, de la intimidad familiar, de la pareja.

La polarización entre público y privado puede hacer suponer que lo privado –en cualquiera de sus dos “caras” (la intimidad, el matrimonio, las relaciones laborales, etc.)– no está reglado desde fuera, sino que se regula también en forma privada. Parecería, entonces que “privado” significa sin regulación por parte del Estado. Pero el orden definido por las normas influye en lo privado, en este caso reproduciendo género y poder.<sup>4</sup>

Por otra parte, la separación entre público y privado ha dejado fuera de las responsabilidades de la regulación estatal la consagración y aplicación de derechos<sup>5</sup> que deberían ser garantizados desde ese ámbito: el derecho a la intimidad no da derecho a la violencia, la tortura, la violación o el maltrato.

Lo privado/doméstico es un lugar de intimidad, sentimiento, pero también de conflicto, de lucha, y de sometimiento **sutilmente definido y decidido desde un espacio de poder masculinizado.**

---

4 Pensar, sin ir más lejos, en los profundos debates e incidencias que desatan las leyes sobre planificación familiar o salud reproductiva, o sobre patria potestad.

5 También de otros grupos subordinados en las relaciones de poder, como los niños, por ejemplo. Ver, cómo en términos de políticas públicas se sitúa a las mujeres junto con los menores, los discapacitados, y otros grupos desfavorecidos.

Avanzar en la modificación de este orden de género que atraviesa diferentes ámbitos, implica trabajar en todas esas direcciones. Cualquier estrategia que se proponga remover barreras para establecer relaciones sociales más equitativas, deberá considerar que, en todos estos espacios, se producen y reproducen relaciones de género y que una intervención en uno de ellos movilizará reacciones o encontrará limitaciones en los otros.

FORMUJER, una intervención en el campo de la formación para el trabajo, se propone actuar sobre estos diferentes espacios, a través de acciones que revisen y cuestionen sus prácticas de género y poder.

¿Cuáles?:

- ➔ Las del poder **público estatal** (la normativa, las políticas y las prácticas del Estado, de las instituciones de formación, de otras organizaciones y programas sociales vinculadas a las políticas de formación y empleo).
- ➔ Las del espacio **privado empresarial y del mercado** (a través del análisis de su comportamiento en relación con la formación y el género, en los espacios de diálogo y en la construcción de estrategias hacia referentes del sector empleador).
- ➔ Las del ámbito **privado doméstico** (cuando mujeres y varones revisen los condicionantes de género en su historia y su proyecto).
- ➔ Las de la **sociedad civil** (reconocimiento de las relaciones de género en el contexto comunitario; revisión de prácticas en instituciones con trayectoria en la atención de la población objetivo).

## 2. La perspectiva de género ¿Qué es y para qué sirve?

Es un instrumento para acercarse a mirar la realidad, poniendo en cuestión **las relaciones de poder que se establecen entre los géneros y en las relaciones sociales en general.**

**Desnaturalizar** la percepción que se tiene del ser varón o mujer y atribuir a sus roles y atributos un carácter socialmente construido, permite deconstruir y pensar de otro modo los lugares que estos pueden ocupar en la sociedad.

Desde esta perspectiva también se advierte que **las diferencias de género fundamentan atribuciones de poder distribuido en forma desigual.** Esta distribución desigual del poder está en la base de: la segregación de mujeres y varones al interior de ciertos espacios, tareas y ocupaciones; algunas “protecciones” en función de su sexo, que limitan las oportunidades de las mujeres y de graves ausencias legales que la dejan vulnerable ante el abuso o el maltrato.

Se identifica un orden de género que regula relaciones asimétricas en perjuicio de las mujeres en el ámbito público y que condiciona sus elecciones y decisiones en el ámbito doméstico.

La perspectiva de género permite hacer visible la construcción social de género. Pero, al hacer visible estas “naturalizaciones” construidas socialmente, esta **metodología** puede ayudar a interpretar otros mecanismos de discriminación o exclusión social que potencian los de género (pobreza, racismo, mortalidad, violencia) y **analizar o deconstruir otras relaciones sociales de poder político, social o económico.** Esta **categoría de análisis** permite identificar y visualizar también otras **desigualdades.**

En síntesis, **la perspectiva de género es, a la vez, un marco conceptual, una metodología de interpretación y un instrumento para mirar la realidad.**

### 3. Género y estructura del mercado laboral

#### ¿ Qué es mirar desde el género ?

¿Cómo se expresan las relaciones de género en el mundo del trabajo? ¿Cuáles son los lugares que ocupan varones y mujeres en ese espacio? ¿Qué rasgos se identifican en la estructura del mercado laboral cuando se la analiza desde el enfoque de género?

La información disponible sobre el comportamiento del mercado de trabajo, debe ser analizada a partir de este enfoque por cuanto la mirada de género ayuda a interpretar los datos existentes y a crear nuevos indicadores.

El análisis de la información describiendo porcentajes de varones y mujeres que se agrupan en tal o cual categoría, no es un análisis de género. Es una primera dimensión del análisis, aunque no es suficiente. Contar simplemente la cantidad de varones y mujeres que están desocupados u ocupados; que ganan hasta tal nivel de ingresos o que llegaron hasta cierto nivel educativo formal, no es incorporar la mirada de género en el análisis de la información sociolaboral. Se “mira” desde una perspectiva de género cuando se pregunta por qué, cuando se interpela ese dato y se busca **interpretar** cuál o cuáles comportamientos o prácticas sociales están por detrás.

Es necesario abrir la indagación sobre aspectos no explícitos, más cualitativos, referidos a efectos o impactos que se generan por estar en una u otra situación social, económica o laboral (desempleo, empleo precario, ingresos percibidos, etc.).

La construcción de indicadores de género para mirar el mercado de trabajo implica, en primer lugar, ampliar o extender el concepto de trabajo al trabajo no remunerado para poder medir la carga real y diferencial de responsabilidades por género. También supone un abordaje metodológico diferente para la obtención y construcción de la información: valorizar la recuperación de las historias personales, colectivas; utilizar técnicas cualitativas de indagación, entre otros resguardos.

### **Notas metodológicas para la construcción de indicadores e información con mirada de género<sup>6</sup>**

Incorporar una mirada de género en la construcción de información implica:

- revisar los procedimientos de investigación
- contextualizar la información
- desarrollar prácticas participativas en la construcción de información
- garantizar la participación de la población involucrada
- garantizar una visión multidisciplinaria

#### **Procedimiento:**

1. Definir un problema sobre el cual es necesario intervenir con la participación de los actores involucrados en el mismo.
2. Releva la información existente que pueda aportar a la explicación del problema.
3. Revisarla y analizarla con enfoque de género:
  - 3.1. En la lectura de los datos disponibles: a) hacer visibles las diferencias entre varones y mujeres, b) medir las diferencias.
  - 3.2. Identificar efectos y causas sobre varones y mujeres, de la situación identificada con los datos.
  - 3.3. Identificar ventajas y desventajas para varones y mujeres derivadas de esa relación o posición.

<sup>6</sup> Notas tomadas durante la participación en el Taller INET/GTZ coordinado por Braig, Marianne, Argentina, octubre de 1999.

- 3.4. Identificar qué actores participaron en la construcción del problema y de la información existente: considerar que por lo general hay intereses, sectores no representados y que predomina la visión de los “expertos” y no la de la población “afectada” por el problema. Considerar que por lo general no hay enfoques integradores o multidisciplinarios en la definición de problemas e información.
- 3.5. Definir qué límites tiene la información disponible.
4. Definir qué información necesito (variables, indicadores).
5. Definir cómo la obtengo (metodología de investigación y construcción de la información).
6. Reconstruir la información y el problema.

Considerar que los datos incluyen implícita o explícitamente la construcción de un “problema” y que esta visión puede ser sexista y no de género.

## 4. Género y Formación Profesional

¿Por qué una formación profesional con perspectiva de género?

¿Por qué centrar el foco en el sujeto?

Los cambios manifestados en la estructura económica y en la organización productiva y laboral han cuestionado el lugar de la educación y de la formación técnicoprofesional. Nuevas necesidades y desafíos del mercado de trabajo pusieron en crisis a esos sistemas en la medida en que su accionar anterior no daba respuestas suficientes para preparar a las personas para insertarse laboralmente. En parte por la misma crisis del mercado de trabajo— en particular del sector formal— y en parte porque deben replantearse estrategias para responder a un escenario en permanente transformación.

El crecimiento del sector servicios, la crisis de la industria, además de los cambios tecnológicos y organizacionales introducidos, también cuestionan el lugar de la formación técnico profesional, tradicionalmente orientada a la formación en oficios ligados a la producción industrial. Se devalúa el concepto de profesión o de oficio, frente a una expectativa de desempeño más polivalente, ligado a la puesta en juego de saberes técnicos integrados a conocimientos, habilidades y actitudes más generales y compartidas por distintos procesos de trabajo. Se devalúan, en consecuencia, las “credenciales” educativas tradicionales (títulos técnicos) y aparecen al mismo tiempo exigencias de más “certificaciones” que den cuenta de las competencias desarrolladas.

Hay un terreno en el cual los actores del campo de la formación deben comenzar a incursionar para brindar herramientas más adecuadas ante estos cambios y es el de las **competencias laborales**. ¿Cuál es la formación adecuada a este contexto? ¿Cuáles son las competencias que se necesitan y que se valorizan en el mundo del trabajo? Se trata de una búsqueda que deberán compartir las instituciones con los actores del mundo del trabajo: empresarios/as y trabajadores/as.

Algunas expresiones de los cambios sucedidos en la economía y en el trabajo, (el crecimiento de la informalidad, el desempleo) han interpelado también las modalidades de participación de varones y mujeres en el espacio público laboral y

en el espacio doméstico. Muchas mujeres se han incorporado al mercado de trabajo (la tasa de participación femenina crece), para insertarse en empleos precarios e inestables, compitiendo con los varones por espacios cada vez más escasos. Varones y mujeres comienzan a ocupar lugares significativamente diferentes a los tradicionalmente asignados en la división social y sexual del trabajo. Esta realidad, este cambio de lugares, cuestiona el carácter “natural” de los roles transmitidos y asumidos; y evidencia, una vez más, el carácter construido de los mismos.

Ante estos cambios y cuestionamientos, resulta inevitable preguntarse sobre el lugar y el espacio que le cabe a la formación profesional para mejorar la situación de varones y mujeres en este escenario, promoviendo relaciones de equidad y cómo debería ser esa formación. Estas, por lo menos, son las preguntas centrales de FORMUJER.<sup>7</sup>

#### ¿Cuál es el espacio de acción de las instituciones de formación?

La formación profesional no puede dar respuesta a todo, también existen otras herramientas e instrumentos de política pública o de acción sectorial que pueden incidir en mejorar las posibilidades de inserción de varones y mujeres. Pero la formación tiene un espacio y un área de responsabilidad que le es propio en el escenario antes descrito: es el punto de encuentro, el espacio de articulación entre las necesidades y posibilidades del sistema productivo y de quiénes producen, varones y mujeres.

Desde el espacio que ocupan, las instituciones de formación profesional se relacionan con trabajadoras y trabajadores ocupados y desocupados que buscan mejorar su situación de empleo; con empresas privadas a las que brindan servicios; con organizaciones locales referentes del ámbito social, político y laboral.

<sup>7</sup> Para ampliar, ver FORMUJER, “Incorporación de la perspectiva de género en la formación profesional -Materiales Didácticos”, Cinterfor/OIT, Montevideo, 2001.

Las instituciones de formación profesional tienen la posibilidad de generar estrategias, a través de su acción, hacia esos diversos espacios de inserción de estos actores. Y es esa visión integral y estratégica la que les posibilitará cumplir mejor con su función: preparar a los sujetos para desenvolverse en un contexto económico, social y laboral determinado. Es así que las instituciones pueden constituirse en instancias “bisagra” entre estos diferentes ámbitos y realizar intervenciones en distintas direcciones.

Si se reconoce este lugar que le cabe a la formación en la construcción y transmisión de conocimientos se puede dimensionar su potencialidad transformadora para lo cual debe, entre otros:

- ➔ Revisar en la práctica educativa los mensajes explícitos y ocultos de la planificación curricular que en algunos casos fortalecen, pero en otros limitan las reales potencialidades de los sujetos.
- ➔ Atender a las señales del contexto para adecuar y tornar más pertinente y valiosa su oferta.

**¿Cómo debe ser la formación? ¿Qué aspectos de su intervención pueden revisar las instituciones para promover la transformación en varios sentidos?**

Como se ha visto, los cambios en la organización y en el proceso de trabajo y la misma crisis del mercado laboral (desempleo, precarización, informalidad) cuestionan el concepto de profesión o de oficio y plantean una concepción más amplia y dinámica de los contenidos del trabajo mismo, así como nuevos requerimientos a los sujetos que trabajan.

Si los contenidos técnicos se desactualizan rápidamente por el dinamismo de las innovaciones en el proceso de trabajo, y cobran relevancia, en el desempeño laboral, habilidades y competencias generales relacionadas con la gestión, el

trabajo en equipo, la tolerancia a la incertidumbre, entre otras; ya no será suficiente centrar la formación exclusivamente en aquellos contenidos técnicos.

La formación centrada en los contenidos no identifica al sujeto con quien va a trabajar, ni al contexto. Está lejos del sujeto aunque los contenidos estén técnicamente bien planteados.

Si el objetivo de la formación es contribuir a que el sujeto mejore sus condiciones de desempeño, entonces se debe **desplazar el foco hacia el sujeto** que aprende, y recuperar en sus trayectorias laborales y en sus experiencias, competencias que trasciendan y atraviesen diversos desempeños a lo largo de la vida y en distintos campos ocupacionales. Desde esta perspectiva, **el saber institucional debe combinarse y valorar los saberes de los sujetos.**

La incorporación de la perspectiva de género a la formación refuerza este enfoque porque ayuda a entender que una persona es mucho más que sus saberes técnicos: es un sujeto, con su edad, su género, su posición familiar, su historia, situado dentro de una comunidad y desde esa situación debe construir su proyecto de formación, de empleo, su proyecto laboral.

En la práctica de las instituciones, existen aspectos que pueden revisarse a la luz de estos enfoques. Por ejemplo:

- ➔ Actualizar y sensibilizar a los equipos técnicos, directivos y docentes a partir de un análisis crítico de sus enfoques y conocimientos puestos en juego en la formación.
- ➔ Revisar el currículo en sus contenidos y métodos.
- ➔ Certificar perfiles y competencias o validar la oferta con el reconocimiento de distintos actores.

- Arbitrar mecanismos de actualización del currículo. Integrar y combinar disciplinas para la construcción de la oferta, colaborar entre distintos campos técnicos y ocupacionales, atendiendo al carácter transversal de muchas de las competencias valorizadas en el desempeño laboral.
- Revisar el entramado de actores que intervienen en el contexto laboral local y hacia los que habrá que articular intervenciones. Identificar nuevos actores (¿será suficiente con los que tradicionalmente conocemos?).
- Atender, no solo a los niveles de participación de mujeres y varones en los cursos, sino a las condiciones en que lo hacen. Observar “cómo lo hacen”. Contemplar las distintas modalidades de participación en los procesos, para diseñar la oferta, dejando de lado estereotipos.

La inclusión de la perspectiva de género deberá, por tanto, atravesar la definición de los contenidos, las metodologías, la construcción global de la oferta formativa y la misma práctica institucional. Una perspectiva es un marco de referencia conceptual y metodológico. No es un contenido, un módulo o una actividad aislada. No puede ser sino un enfoque transversal el que aborde el accionar formativo en su conjunto, en los distintos campos específicos y en el trabajo institucional.

## 5. El enfoque de la competencia en la formación para el trabajo ¿Qué son las competencias y qué aportan a la formación?

Los cambios del ámbito laboral están llevando progresivamente, con mayor o menor celeridad según los sectores y las empresas, a transformaciones profundas en el contenido de los empleos, en el requerimiento de calificaciones y en la demanda de conocimientos.

Tradicionalmente el éxito de las empresas dependía de la pertinencia de las decisiones asumidas desde la dirección; la responsabilidad de su viabilidad recaía exclusivamente en los niveles jerárquicos más elevados, y a las y a los trabajadores les correspondía llevar a cabo las tareas que desde allí se les asignaban. El cambio rápido, la intensificación de la competencia y el surgimiento de nuevas formas de organización del trabajo hacen que, en el contexto actual, muchas/os trabajadoras/es asuman una cuota de responsabilidad significativamente mayor, pues deben enfrentar situaciones de trabajo multidimensionales, menos rutinarias, donde existe menor posibilidad de controles externos y que, por ende, requieren mayor autonomía, toma de decisiones y creatividad. Ser competente en los nuevos contextos, implica ser capaz de aprender y resolver situaciones no previstas así como, complementariamente, desarrollar una actitud reflexiva ante el trabajo.

Este contexto, plantea nuevos desafíos a la educación en general y especialmente a la formación para el trabajo la que debe mejorar la calidad y la pertinencia de su oferta. Es en esa línea que los actores y las comunidades científicas y técnicas vinculadas a la formación profesional, y más ampliamente a las relaciones entre educación y trabajo, así como a los recursos humanos y a las relaciones laborales, vienen recurriendo al enfoque de la competencia laboral para describir, explicar y diseñar estrategias y sistemas de intervención idóneos frente a las intensas transformaciones del mundo laboral. Si tradicionalmente, la formación profesional se definía a partir de la oferta, es decir, a partir de los conocimientos disponibles en las instituciones, hoy es indispensable realizar una lectura del contexto productivo para identificar las necesidades de formación, y sólo a partir de allí se puede definir en qué se forma. En este sentido, la incorporación

del enfoque de competencias a la formación, da respuestas a esta exigencia o sea aporta a la pertinencia.

### Procedencias y enfoques

Entre las distintas corrientes que encaran el tema de las competencias laborales, se pueden identificar dos tendencias. Una pone el énfasis en los desempeños visibles, la otra en las capacidades (conocimientos, habilidades) del sujeto. La primera, proveniente del conductismo prioriza la claridad y objetividad en las definiciones de los resultados a lograr en términos de **comportamientos observables**. La segunda, en cambio, se preocupa más por los **procesos cognitivos** (aunque en general en términos de conocimientos conceptuales) del sujeto que estarían en la base de sus comportamientos, pero no son observables en forma directa.

Una visión holística<sup>8</sup> permite integrar los desempeños observables con las capacidades cognitivas más complejas superando esa dicotomía; ya que toma en cuenta no solo los resultados a lograr (desempeños) sino también los procesos necesarios para alcanzarlos (estrategias de pensamiento).

Desde esta visión se define a la “**competencia profesional**” como un **conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes**, que un sujeto **combina y utiliza** para resolver problemas relativos a su **desempeño** profesional, de acuerdo con criterios o **estándares** provenientes del campo profesional.

Esta noción de **competencia profesional o laboral** define tres dimensiones que resultan relevantes para la calidad, la pertinencia y, como se ampliará en el próximo punto, la equidad de género en la formación;

<sup>8</sup> Gonczi, Andrew, “Enfoques de la educación basada en competencias: la experiencia de Australia” *La Academia*, septiembre - octubre de 1997 - Hemeroteca Virtual ANUIES, UNAM, <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>

➤ **La potencialidad del sujeto.** Remite a los conocimientos, habilidades, destrezas, y actitudes que constituyen un **conjunto de saberes**, pertenecientes al sujeto.<sup>9</sup>

➔ No se trata de conocimientos específicos proveniente de un único campo disciplinar (conocimiento académico), sino de una *combinación de “saberes” de distinta naturaleza y procedencia*, que el sujeto pone en juego en situaciones concretas, para resolver los problemas que se le plantean en la práctica profesional. Es decir, la combinación es una *acción realizada y decidida por el sujeto*, y no algo que viene dado.

*“...las nociones de **combinación** y de **contexto** son esenciales. La competencia no es la simple suma de saberes y/o habilidades particulares. La competencia articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos diversos y es el resultado de su integración ”.*<sup>10</sup>

➔ También quiere decir que las habilidades, conocimientos, destrezas, y actitudes deberán estar de algún modo “disponibles” cuando el sujeto lo requiere, es decir, cuando su desempeño profesional lo pone frente a la necesidad de resolver situaciones y problemas, previstos o no.

➔ Por último, reconoce otros campos, además del académico o el de la educación sistemática, como fuente de producción de saber: las prácticas laborales, sociales, comunitarias y domésticas confieren aprendizajes que se integran a los que se adquieren en los ámbitos académicos.

➤ **El desempeño**, que consiste en una situación de **actividad** del sujeto que tiene determinadas características: es una actividad necesaria para el logro de los resultados exigidos en el ámbito profesional, y supone diversos grados de complejidad, y de exigencia en materia de saberes y habilidades a poner en juego.

<sup>9</sup> Asimismo, algunos autores (incluido Gonczi, citado anteriormente) consideran que las competencias son “atributos” o “cualidades” de los sujetos.

<sup>10</sup> Le Boterf, Guy, *“Cómo gestionar la calidad de la formación”*, Edipe, Barcelona, 1993

- Pero es necesario aclarar que las competencias no solo se manifiestan, sino que se construyen a partir del desempeño. En efecto, no se concibe el proceso de adquisición de competencias como una fase de adquisición conceptual, seguida de una fase de aplicación “práctica”, sino que también **en la propia práctica**, se construyen las competencias, y se desarrollan los saberes y conceptos. La existencia de marcas de género, en los desempeños “socialmente aceptables” para mujeres y varones, daría como resultado el desarrollo desigual de las competencias que se construyen en prácticas laborales, comunitarias y familiares.
  - La determinación de un **desempeño competente** supone la identificación y definición de los componentes de la formación a partir de la interrelación de actores que intervienen para decidir qué es, a través de un **diálogo social en torno a la formación**. Empleadores, trabajadores/as y trabajadores/as expertos, formadores, usuarios; todos definen desde diferentes lugares de adquisición del saber, los “saberes” que se deben poner en juego.
- ☉ **El reconocimiento social:** plantea que las competencias son **acreditables**, es decir, gozan de “crédito” o de reconocimiento desde el punto de vista social. Dicho en otros términos, las competencias se validan según criterios provenientes del campo productivo y profesional, reconocidos y valorados socialmente, expresados en forma de **estándares**.<sup>11</sup>
- A su vez, estos estándares operan como guía para la evaluación de competencias y también para el diseño de las ofertas formativas por lo que se constituyen en **criterios de calidad de la formación**.
  - Por ello, es necesario tomar en cuenta cuáles saberes derivados de los roles tradicionalmente asignados a las mujeres no suelen ser reconocidos socialmente, y por lo tanto, tampoco acreditados como

<sup>11</sup> También suelen denominarse “estándares de profesionalidad”, término que incluye requisitos de calidad en el desempeño productivo.

competencias laborales o en la construcción de las normas o estándares. En particular, se requiere **visibilizar y poner en valor saberes vinculados a la posición de género**, y que son el resultado de los diferentes roles tradicionalmente asignados y asumidos por varones y mujeres en el ámbito público y en el doméstico.

La incorporación del enfoque de competencias en la educación para el trabajo, permite mejorar la calidad de los procesos y los resultados de aprendizaje considerando su valor de empleabilidad, al identificar y desarrollar saberes transferibles a distintas situaciones. Esto obliga a establecer –desde el campo de la formación– relaciones fluidas con la demanda y también con la población destinataria. Las primeras permitirán mantener actualizada la oferta; las segundas, definir la formación en función de los puntos de partida, expectativas, saberes y habilidades de los destinatarios. La referencia al punto de partida de los sujetos permite incorporar la identificación de especificidades, derivadas de la posición de estos sujetos en las relaciones sociales (género, clase, etc.). La adopción de un enfoque de competencias que no se centre en los sujetos, incide en la calidad de la formación, ya que no identifica como competencias con valor para el desempeño en el mercado laboral, saberes, habilidades, actitudes adquiridas en función del género que, en general, están naturalizadas e invisibilizadas.

## 6. El cruce de los enfoques de género y competencia

### ¿Qué relación tienen las competencias con el género?

La adopción del enfoque de la competencia laboral no implica necesariamente la integración de un enfoque de género. Es más, la atención a los requerimientos del mundo del trabajo y a los consensos en torno a estándares comparables, dificulta muchas veces la identificación de las competencias adquiridas en la vida familiar y social. Estas competencias, si no son sistematizadas, no tienen reconocimiento en el campo profesional y aparecen “naturalizadas”, con lo cual no se toman en cuenta en los ámbitos de formación como saberes válidos en el desarrollo de la carrera profesional.

Las últimas décadas han estado signadas por la incorporación masiva de las mujeres en los ámbitos públicos y particularmente en el mercado laboral. Sin embargo, se constata la existencia de concentración del empleo femenino en un número reducido y determinado de sectores y ocupaciones considerados como típicamente femeninos. Esta segregación ocupacional tiene efectos negativos en varios sentidos: limitaciones en las opciones profesionales y en el desarrollo de carrera, sobreexigencias en términos de calificaciones y de dedicación, no acceso a sectores dinámicos y empresas “punta”, discriminación salarial, persistencia de la pobreza. En tal sentido, algunos autores señalan que, fundamentalmente en el sector industrial, la yuxtaposición entre taylorismo y modelos flexibles encuentra en muchos casos su correspondencia con sectores feminizados y masculinizados respectivamente.

O sea, y tal como se señalara al inicio de este capítulo, la constante asignación de algunas funciones y actividades a las mujeres y los hombres, de acuerdo con “condiciones” supuestamente naturales, de hecho les brinda oportunidades

diferentes tanto a nivel del empleo, como del desarrollo de sus competencias a través del desempeño.

La perspectiva de género permite evidenciar cómo los grupos humanos, a partir de las diferencias biológicas, construyen los conceptos de masculinidad y feminidad y atribuyen simbólicamente características, posibilidades de actuación y valoración diferentes a las mujeres y a los hombres, produciendo en la mayoría de las sociedades sistemas sociales no equitativos. Un proceso que no tenga en cuenta y analice los modelos subyacentes, que se considere “neutral”, posiblemente se esté construyendo sobre situaciones discriminatorias, excluyentes o desvalorizantes. Es necesario integrar a este enfoque, los principios de igualdad de oportunidades y de trato en el empleo, en los que se identifiquen aprendizajes, trayectorias, formas diferentes de realización, y que estos se reconozcan como tales, sin contraponerse o desvirtuarse.

En la instancia de identificación de competencias, sus actores (empresarios/as, trabajadores/as representantes del Estado, formadores/as), suelen definir saberes asignándoles implícitamente una connotación de género. La asignación de género a ese saber es también una construcción social que se deriva de la visión que los actores tienen sobre lo que saben, pueden y quieren hacer varones y mujeres.

Los atributos asignados a varones y mujeres se “cristalizan” como competencias masculinas y femeninas; como tareas o profesiones masculinas o femeninas. Esta atribución de género condiciona a las competencias y se evidencia cuando observamos a personas de un mismo sexo desarrollando diferentes competencias según como lo aprendieron en su comunidad de referencia o la situación social en la que están insertas.

**Los saberes son una construcción cultural y no genética.** No hay una relación determinante entre el sexo de una persona y la capacidad (poder y querer) de realizar una tarea.

Por ejemplo, la fuerza física, concebida básicamente como característica del género masculino está asociada a la realización de ciertas actividades. Con los cambios tecnológicos, este requerimiento de fuerza física para algunas tareas deja de existir, con lo cual no habría obstáculos, aun si se dieran por válidas las diferencias en capacidad física, para que las mujeres entren en profesiones tradicionalmente masculinas. Pero hay una historia de las profesiones y funciones que hace que se vincule a los varones, a desempeños que exigen “fuerza física” y que continúa aun cuando esa exigencia para la ocupación, desaparece.

Tanto varones como mujeres encuentran condicionantes para desarrollar algunas competencias. En el mundo del trabajo, el sexo parece ser una ventaja o desventaja competitiva en sí misma. La pertenencia a un determinado grupo social, también.

**Es la percepción social la que otorga a un atributo de género el carácter de competencia.**

#### ¿Qué aporta el cruce de competencia y género a la formación?

Es con esta fundamentación y convicción que el Programa FORMUJER promueve la incorporación en las políticas formativas del enfoque de competencia enriquecido y fortalecido por el enfoque de género.

El “cruce” del enfoque de la competencia laboral con la perspectiva de género en la formación faculta a:

- responder al desafío de atender, simultánea y articuladamente, las necesidades y potencialidades de las personas y del empleo. Al incluir a ambos pilares de la formación se está asumiendo a la formación como una herramienta para promover un desarrollo social y económico incluyente y equitativo;

- operacionalizar uno de los **criterios relevantes de calidad de la formación: su valor de empleabilidad**, es decir, en qué medida la formación resulta habilitante para el desempeño profesional de mujeres y varones, en una variedad de contextos, y permite desarrollar la aptitud para “encontrar, crear, conservar, enriquecer su puesto de trabajo y pasar de uno a otro obteniendo a cambio una satisfacción personal, económica, social y profesional”;<sup>12</sup>
- potenciar las oportunidades de las personas, aprovechar capacidades y recursos en las empresas y en los procesos de formación;
- desnaturalizar y luego cuestionar la asignación *invariable* de una determinada identidad a varones y mujeres e, incorporar esta mirada en la formación, lo que permite remover barreras que obstaculizan la *adquisición de conocimientos y habilidades* que tradicionalmente les han sido vedados a unos y otras.

Ambos enfoques:

- **centran la mirada en un sujeto situado dentro de una realidad social** que lo condiciona, pero que está en capacidad de transformar a partir de aprendizajes y estrategias personales y colectivas;
- **promueven la consideración y valoración de la diversidad** como un atributo de los sujetos y de la realidad que enriquece y dinamiza las relaciones sociales al mismo tiempo que posibilita y favorece intercambios y aprendizajes. Reconocen y aprovechan distintos espacios de aprendizaje y producción de saberes; facilitan la construcción de recorridos personales adecuados a intereses diversos y a entornos de referencia también variados;
- **parten del reconocimiento integral de un sujeto** que se vale de capacidades y vivencias; de conocimientos, sentimientos y valores que nutren tanto su dimensión física como intelectual, y social.

<sup>12</sup> Ducci, María Angélica, “La formación al servicio de la empleabilidad”. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, no.142, Cinterfor/OIT, Montevideo, 1998.

### ¿Cómo y dónde se aplica ?

Parece evidente, por todo lo hasta aquí expresado, que la adopción de este doble enfoque debería estar presente en todo el accionar de las instituciones de formación profesional. Dicho accionar se pone de manifiesto en forma de metas institucionales, objetivos y planes de estudio. O, dicho de otro modo, en la planificación estratégica institucional (en la que se explicitan los principios y las metas bajo los cuales se desarrollarán las actividades) y en la planificación curricular (que va desde el diseño a la puesta en práctica organizativa y administrativa del currículo).<sup>13</sup>

Ambas planificaciones expresan, además de sus contenidos y elementos visibles, las prácticas institucionales, o sea las representaciones acerca de los significados de normas y conductas, expectativas, prejuicios y sistemas de codificación teñidos por la cultura institucional e interpretadas a partir de las experiencias particulares de los sujetos. Estas manifestaciones y representaciones configuran lo que se ha llamado el “**currículo oculto**”,<sup>14</sup> es decir, el sistema de normas y señales que, implícitamente, indica cuáles son las formas, actitudes y comportamientos sancionados por la cultura institucional y que resultan legítimas o no según esas pautas culturales. Y, actúan como marco de referencia que guía la definición de metas y objetivos, la organización de las actividades, la selección de materiales, las imágenes utilizadas en el proceso educativo, orienta el lenguaje y las actitudes puestas en juego en la práctica docente, los criterios de estimulación y de evaluación del aprendizaje, etc.

Por tanto, la adopción de un **marco conceptual y metodológico centrado en la pertinencia con relación a la población beneficiaria y al contexto**, que pone el foco en la persona situada en una realidad económica y laboral específica y reconoce e interpreta este currículo oculto, alimenta y se expresa tanto en las definiciones de política como en las metodologías, herramientas y estrategias que se ponen en juego para hacerlas realidad.

13 A lo largo del trabajo se utilizan como sinónimos: plan de estudio, currículo y programa de formación.

14 Para profundizar en el concepto ver FORMUJER, “Incorporación de la perspectiva ...”, *op.cit.*

En la serie de publicaciones que está desarrollando el Programa FORMUJER para compartir sus propuestas, sistematizar sus resultados y experiencias de implementación, se abordan y analizan los distintos aspectos y componentes que, a su entender, deben tenerse en cuenta para la implementación de una política de formación profesional que se proponga el mejoramiento de la empleabilidad de las personas, en especial de las mujeres pobres y de la equidad de género en el mercado laboral.

En esta publicación, la atención está puesta en la **planificación y desarrollo curricular** y, más específicamente, en las fases de diagnóstico y diseño en las cuales el cruce de los enfoques de competencia y género tiene carácter determinante, tanto en lo que refiere a los aspectos conceptuales, como metodológicos e instrumentales. La intención de las páginas siguientes es colaborar con la tarea de quienes se interesen en la aplicación de ambos enfoques en el desarrollo curricular, compartiendo algunas reflexiones sobre lo realizado desde FORMUJER y presentando ejemplos de lo logrado que, sin duda, tienen carácter de “primer borrador” a ser mejorados y enriquecidos por quienes crean que pueden resultarles de utilidad.



# Materiales de trabajo

- A. Preguntas claves para la inclusión del cruce de género y competencia en la planificación curricular
- B. Listas de cotejo para la incorporación del enfoque de género y de pertinencia con la población objetivo y con el contexto en las fases de desarrollo curricular



## A. Preguntas claves para la inclusión del cruce de género y competencia en la planificación curricular

A los efectos de este documento, se entiende por planificación curricular, al proceso que va desde la identificación, definición y elaboración, a la evaluación de resultados del plan de estudios que organiza la oferta formativa.

Un desarrollo o revisión del plan de estudios que incorpore los enfoques de género y competencia debería, como mínimo, dar respuesta a las siguientes preguntas claves:

- ¿A quién se forma?
- ¿En qué se va a formar?
- ¿Para qué?
- ¿Con quiénes?
- ¿Cómo?
- ¿Cuándo?

Para apoyar esta incorporación, a continuación se presenta una pauta en la que se examinan los principales “riesgos de género” a los que habría que prestar atención y se enuncian algunas recomendaciones para guiar la construcción o modificación del plan.

### ¿A quién se forma?

- **Partir de la definición del “grupo meta”.** No es conveniente planificar un curso destinado a varones o mujeres en forma neutra, sin tomar en cuenta las diferencias del punto de partida, de las formas de aprender, de las expectativas. ¿Qué competencias de entrada tienen varones y mujeres?, ¿parten del mismo lugar?, ¿tienen que aprender las mismas cosas? Será necesario considerar los procesos de socialización diferenciados en

relación con las disciplinas y los ámbitos profesionales en los que se trabaja <sup>15</sup>. Si la propuesta es homogénea o neutra y no toma en cuenta las diferencias previas, puede profundizarlas y transformarlas en discriminación.

- **Relevar los conocimientos y habilidades que traen los destinatarios de la formación.** Considerar los conocimientos previos adquiridos a partir de otras experiencias de formación y trabajo (remunerado y no remunerado) permite orientar el diseño de la oferta al contrastarlos con los requerimientos del desempeño (actualizar contenidos, plantear instancias de nivelación y modalidades diferenciadas de aprendizaje).

#### ¿En qué se va a formar?

- **Definir los contenidos de la formación presentes en los perfiles y en las competencias de un modo dinámico.** Si la formación se define en la interrelación con un mercado laboral cambiante y dinámico, el plan de estudios deberá prever la incorporación de estos cambios.
- **Considerar la complejidad de los procesos** e identificar las diferentes etapas donde hay varias operaciones. Por ejemplo, para automatización de procesos (PLC) es necesario dominar ciertas competencias básicas, introducir a la persona a un nuevo concepto de tecnología, aprender a pensar con nuevas lógicas, sistema binario, programación, combinaciones, regulación, control, conocimiento integral, trabajo en equipo.
- **Determinar el perfil, definiendo más y nuevas competencias,** especialmente aquellas referidas a las capacidades relacionales y personales, actitudes, etc.
- **Incorporar la información proveniente del seguimiento a los sujetos,** como orientación para actualizar la oferta.
- **Trabajar los derechos ciudadanos** en el currículo para fortalecer la posición de las personas beneficiarias de la formación.

15 Es conocido el mito de las dificultades de las mujeres para la matemática, que da lugar a todo tipo de argumentaciones.

**¿Para qué?**

- **Centrar el foco en los sujetos individuales y a la vez integrantes de grupos sociales.** Ello implica preservar espacios de autonomía y de reflexión crítica en relación a los requerimientos y demandas del mercado y ser coherentes con el compromiso principal de la formación que es con los sujetos y sus potencialidades, condicionantes y expectativas, los que deben ser incluidos en los planes de formación.
- **Promover la modificación de las situaciones de desigualdad existentes en el mercado de trabajo mediante el análisis de las relaciones de poder y de inequidad.** Esto se convierte en un objetivo estratégico del plan de formación.

**¿Con quiénes?**

- **Promover la intervención de actores de distinta procedencia** (por ejemplo: empresas del sector pero de diferentes características, bolsas de trabajo, usuarios) en las diferentes etapas del proceso (definición de perfiles, diseño de materiales, evaluación).
- **Potenciar la diversificación de ámbitos y espacios de aprendizaje,** generando redes de trabajo y articulando las intervenciones.

**¿Cómo?**

- **Revisar críticamente la historia de las tareas y las profesiones a la hora de construir un perfil profesional.** El mercado de trabajo se estructuró como predominantemente masculino, la entrada de las mujeres ha sido más tardía y los perfiles se armaron en función de las características asignadas a ese género.
- **Visibilizar las diferencias de género** a lo largo de la historia y en la actualidad, en el campo laboral y en las prácticas institucionales, trabajarlas desde el diseño y desde la práctica docente, para evitarlas o neutralizarlas.

→ **Adecuar la oferta considerando las diferentes modalidades y requerimientos de aprendizaje de varones y mujeres** considerando:

- ✓ Ámbitos o lugares de realización de las actividades (distancias a cubrir, dotación de infraestructura sanitaria).
- ✓ Dedicación o asignación de tiempos en las actividades de aprendizaje para compensar la familiaridad de unos y otras con determinadas técnicas, instrumentos o contenidos.
- ✓ Recursos didácticos adecuados a modalidades o procesos de aprendizaje diferenciados según género, grupo de referencia.
- ✓ Habilitación de distintos modos para acceder a la información (en la convocatoria, en la situación de aprendizaje).

→ **Considerar fases de trabajo teórico y también fases de práctica**, a fin de desarrollar las competencias a través del desempeño.

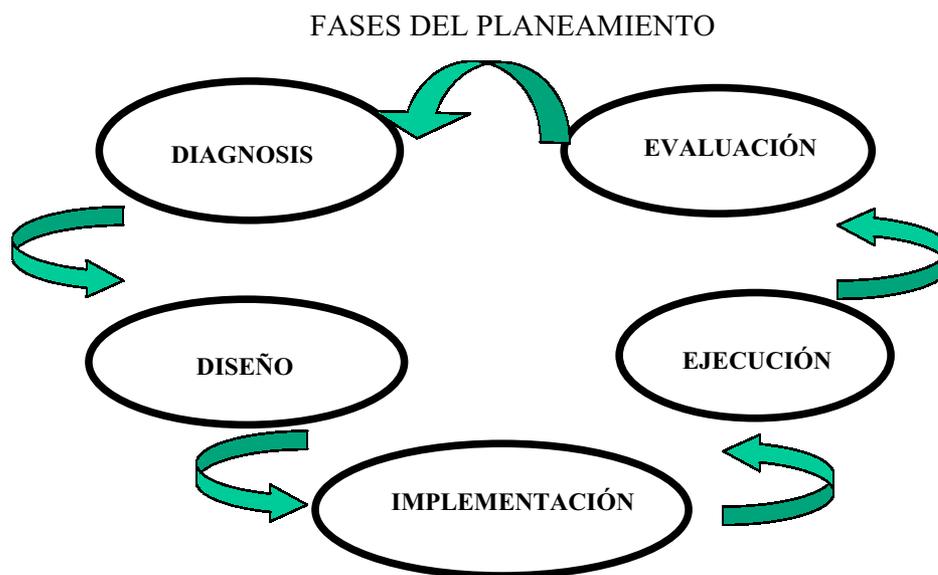
→ **Organizar modularmente la oferta e integrarla en una lógica de proyectos:**

- ✓ Integrar en cada módulo la visión de la totalidad del proceso de formación.
- ✓ Certificar recorridos parciales, con valor de empleabilidad.

#### ¿Cuándo?

→ **Adecuar los horarios y la extensión de las acciones de formación a las necesidades**, relacionadas con la situación social, la edad, y el ciclo vital de mujeres y varones.

Como todo planeamiento, el curricular tiene diferentes fases para las cuales estas preguntas aportan insumos relevantes. Las fases no son lineales ni consecutivas sino que son elementos de un ciclo procesal y de permanente retroalimentación donde existen algunos momentos identificables cuyo énfasis (investigación, ejecución, etc.) da lugar a la denominación. Este proceso se visualiza claramente en el gráfico siguiente:



- ➔ **Diagnos**: se realiza el análisis del contexto en el cual se desarrollarán los programas de formación y de la población destinataria. Es el momento de indagar: **¿A quién se forma?, ¿en qué vamos a formar?, ¿para qué?, ¿Con quiénes?** y, en la metodología de formación por competencias, corresponde a la identificación de **las competencias y la elaboración del Perfil Profesional**.
- ➔ **Diseño**: se desarrollan las propuestas para responder a las necesidades y situaciones detectadas. Se determinan la titulación, la duración, los contenidos, la estructura, las metodologías y estrategias didácticas y pedagógicas, los requerimientos de formación docente, las estrategias de evaluación, se desarrollan los materiales curriculares. Es la etapa de operacionalización de las respuestas recogidas en la fase de diagnóstico y en la que se desarrolla el currículo.

- ➔ **Implementación:** se gestionan los diversos elementos necesarios para concretar la propuesta curricular. Se revisan y ajustan las modalidades de entrega, los horarios y la ubicación de los cursos, se seleccionan o forman los docentes para alcanzar los perfiles adecuados, se disponen los medios y recursos, se difunde la oferta, se convoca y selecciona, si corresponde, a la población beneficiaria, se instrumenta el aprendizaje práctico, etc. En esta fase los insumos de las preguntas **¿Con quiénes?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?**, son fundamentales.
- ➔ **Ejecución:** se concreta el dictado de los cursos y su administración, la realización de las pasantías o fase práctica, se sistematiza la información y se inicia el proceso de evaluación, especialmente la evaluación formativa, de procesos y de aprendizaje. También a esta etapa corresponde la intermediación laboral en todos sus aspectos ( formación para la búsqueda de empleo, concreción del proyecto ocupacional, bolsas de trabajo, acompañamiento de la inserción, articulación con agentes locales y sectoriales, etc.
- ➔ **Evaluación:** si bien la investigación evaluativa está presente en diferentes momentos del proceso, por cuanto la información recogida retroalimenta y reorienta las acciones, se hace más intensa al concluir el proceso. En ese momento se realiza la evaluación de impacto para validar, extraer lecciones e información que alimenten las futuras intervenciones.

## **B. Listas de cotejo para la incorporación del enfoque de género y de pertinencia con la población objetivo y con el contexto en las fases de desarrollo curricular**

Con el propósito de facilitar la tarea de las personas involucradas/ responsables de las distintas fases del desarrollo curricular, a continuación se presentan las consideraciones y reflexiones hasta aquí planteadas a manera de listas de cotejo. Pueden ser utilizadas como instrumento/guía antes de comenzar la actividad o a los efectos de evaluación (propia o de terceros/as) de su efectiva consideración y de la importancia relativa que cada equipo ejecutor ha otorgado al ítem, de acuerdo a las circunstancias y peculiaridades de la institución o programa.

### **a. Enfoque de género en el análisis de las fases de desarrollo curricular**

#### **1. Diagnóstico**

- 1.1. Personas que realizan estudios de mercado de trabajo, análisis ocupacional, y materiales, sensibilizadas e informadas sobre género.
- 1.2. Los estudios consideran la particular situación de varones y mujeres:
  - 1.2.1. Se cuenta con datos por sexo: cuántos varones y mujeres, qué hace cada uno, en qué sector, etc., tanto en su ámbito formativo como en el laboral.
  - 1.2.2. Se identifican ventajas y desventajas para varones y mujeres derivadas de su posición en ese campo ocupacional o en ese campo de formación.
  - 1.2.3. Se identifican problemas manifestados por varones y mujeres derivados de su inserción en ese ámbito formativo u ocupacional.
- 1.3. Se incorporan, en los análisis ocupacionales, las competencias procedentes de la experiencia familiar y comunitaria, visibilizándolas y poniéndolas en valor.

## 2. Diseño Curricular

- 2.1. Las personas que elaboran los programas tienen alguna formación o sensibilización en género.
- 2.2. El diseño curricular está expresado en lenguaje incluyente.
- 2.3. La formulación de las competencias y el perfil profesional visibiliza y valoriza todas las actividades realizadas por mujeres y varones que parezcan “naturalizadas” o no.
- 2.4. Los objetivos, contenidos, recursos y actividades consideran expresamente la participación de varones y mujeres con un criterio no sexista o discriminatorio.
- 2.5. Las personas que producen los materiales, hacen la difusión y promoción de los cursos, y seleccionan a los/as destinatarios, están sensibilizadas y tienen alguna formación en enfoque de género.

## 3. Implementación

- 3.1. Los materiales de apoyo y recursos didácticos (textos, láminas, transparencias, etc.) consideran a varones y mujeres, con perspectiva de equidad, en imágenes, lenguajes y contenidos.
- 3.2. La actividad de promoción para la inscripción a la capacitación consideran necesidades y problemáticas de mujeres y varones tanto en las imágenes, en los textos, como en la estrategia utilizada.
- 3.3. Se prevén espacios o articulaciones institucionales o extrainstitucionales para compensar o atender problemáticas familiares y otras que puedan tener impacto en el proceso de formación de los y las participantes.

## 4. Realización de la capacitación

- 4.1. El personal instructor y docente está sensibilizado y/o tiene alguna formación en género.
- 4.2. El personal instructor y docente considera y revisa sus prácticas (currículo oculto) en relación con el currículo “oficial” de la institución, desde una perspectiva de equidad.

- 4.3. Las metodologías y prácticas docentes consideran la interacción de ambos sexos y velan por identificar (para promover la igualdad) estereotipos de género en la distribución de tareas y actividades en el aula/taller/espacio de aprendizaje.
- 4.4. Se explicitan las marcas de género que aparecen en las prácticas en el ámbito de aprendizaje.
- 4.5. También se explicitan las marcas de género que aparecen en todas las prácticas institucionales: división de tareas entre personal docente, acceso a cargos de conducción, oportunidades para la toma de decisiones entre el plantel de la institución, etc.
- 4.6. Se contemplan acciones diferenciadas que favorezcan la modificación de pautas impuestas por la cultura que impidan el “aprendizaje” de ciertas habilidades o contenidos por parte de mujeres y varones (tiempos de aprendizaje, reservar espacios mixtos o integrados solo por mujeres o varones para analizar ciertas temáticas).
- 4.7. Se implementan estrategias de apoyo o compensatorias para dar solución a problemáticas ajenas al ámbito formativo/productivo.

## **5. Evaluación (de aprendizajes, de procesos y de impacto)**

- 5.1. La evaluación de procesos de aprendizaje controla la presencia de marcas de género en el juicio de los/as instructores/as y docentes provenientes tanto del ámbito productivo como familiar.
- 5.2. La evaluación de desempeños incorpora las competencias invisibilizadas entre los resultados a lograr.
- 5.3. La evaluación incorpora modalidades que faciliten la autoevaluación, la identificación de logros y la reflexión sobre el camino recorrido por parte de los y las participantes.
- 5.4. La evaluación de impacto considera la inserción al mundo productivo desagregando datos por sexo: jornada laboral, remuneraciones, satisfacción laboral, categoría ocupacional, condición de jefatura de hogar, número de hijos.
- 5.5. Las estadísticas discriminan datos por sexo.

- b. Pertinencia y calidad de la interacción con los/as participantes y de la vinculación con la población objetivo**
- 1. Diagnóstico**
    - 1.1. La población meta o prioritaria está integrada por mujeres de sectores desfavorecidos.
    - 1.2. Se cuenta con información y se toman en consideración las características de los/las participantes: datos sociodemográficos, expectativas, obstáculos, y facilidades para formarse, desde la condición de género de mujeres y varones.
  - 2. Diseño Curricular**
    - 2.1. Las personas que elaboran programas tienen experiencia con la población objetivo.
    - 2.2. La metodología del programa incluye prácticas participativas y autónomas desde el primer momento.
  - 3. Implementación**
    - 3.1. El proceso de selección considera características de la población objetivo en los “requisitos” sociocognitivos, y prevé el trabajo sobre competencias de base.
    - 3.2. Las personas que realizan la promoción y la selección tienen experiencia con la población objetivo.
    - 3.3. Los materiales de apoyo al proceso de orientación y selección se dirigen claramente a la población objetivo, y se validan con esa población.
    - 3.4. Los materiales de orientación y selección son claros, accesibles y pertinentes para la población objetivo.
  - 4. Realización de la capacitación**
    - 4.1. El personal instructor y docente cuenta con formación y experiencia en la relación con la población objetivo.

- 4.2. La metodología supone el uso de herramientas para la toma de decisiones y el desarrollo de la autonomía desde el primer momento.
- 4.3. Las prácticas durante el proceso de formación involucran a los y las participantes en la elaboración de su proyecto ocupacional, y se desarrollan con un lenguaje incluyente y pertinente.
- 4.4. Se procura continuamente revisar las “marcas de género” del currículo oculto en las prácticas del personal docente e instructor y de la institución en general, en relación con los y las participantes.
- 4.5. Se revisan continuamente los estereotipos y prejuicios procedentes del origen social y cultural de los participantes en actitudes y formas de participación en los grupos de aprendizaje.

## **5. Evaluación**

- 5.1. La evaluación considera los resultados logrados y los procesos desarrollados.
- 5.2. Se consideran variedad de estrategias e instrumentos para la evaluación de las competencias adquiridas.
- 5.3. Se consideran conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes y su capacidad para utilizarlas en la resolución de situaciones del campo laboral.

### **c. Actualización curricular y prácticas laborales**

1. Se prevén dispositivos de actualización en las distintas etapas o instancias, especialmente en la construcción del perfil y la formulación de competencias
2. Se prevén y se instrumentan instancias de prácticas laborales como parte del proceso formativo.
3. Las instancias de práctica consideran el desarrollo de competencias interactivas y promueven la autonomía y la capacidad de resolución de problemas.
4. Las instancias de práctica laboral suministran información para la actualización de perfiles y diseños.

## II. Identificación de competencias laborales con perspectiva de género

1. Criterios metodológicos básicos para incorporar una mirada de género
2. Pasos previos al proceso de identificación
3. El proceso de identificación de competencias
4. Validación de perfil de competencias
5. Formato de presentación de los perfiles de competencia

- **Experiencias de metodologías de identificación**

- A. Taller de identificación de competencias en Serigrafía
- B. La construcción del perfil profesional de Micropropagación vegetal



## 1. Criterios metodológicos básicos para incorporar una mirada de género

Como se señalara en el capítulo anterior, uno de los ámbitos donde el cruce entre los enfoques de competencia y género resulta determinante, es el de la identificación de las competencias laborales, sustento del perfil laboral y base, a su vez, para las acciones formativas y de capacitación laboral. Para contribuir al análisis de las discriminaciones y asimetrías estructurales de género en un área tan sensible como esta, el Proyecto binacional chileno uruguayo “*Género y Programas de Formación y Capacitación basados en competencias*” financiado por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ)<sup>1</sup> se propuso realizar un estudio empírico con el objetivo de analizar desde la perspectiva de género algunos perfiles profesionales basados en competencias. Ello permitió la realización de Estudios de casos en cinco sectores: en Chile, en los sectores Agropecuario, Mecánica automotriz y Hotelería, y en Uruguay en las áreas de Gastronomía y Ofimática básica. En ambos países se trabajó en estrecha relación con representantes del sector educativo, cámaras empresariales, sindicatos e instituciones de capacitación, así como con expertos/as en género, trabajadores/as y empresas. La sistematización y reflexión conjunta sobre estas experiencias sirvieron de insumo y aportan los ejemplos de respaldo para las reflexiones y recomendaciones que se presentan a continuación y que se proponen como una herramienta de trabajo dirigida a diseñadores/as de políticas, actores sociales, metodólogos/as, docentes y, en general, a todas aquellas personas que participan en la identificación de competencias laborales.

Como tal, realizan propuestas operativas que, desde la experiencia realizada, permiten integrar ambos enfoques y obtener resultados. Se trata de soluciones abiertas, flexibles y que sin duda se enriquecerán y pondrán a prueba a partir de su discusión y aplicación.

Para facilitar su utilización práctica, se refieren a los procesos de identificación en sus sucesivas etapas:

---

<sup>1</sup> Ver más información sobre génesis, autoría, materiales de base, etc. en la Introducción de este documento.

- **Etapa previa:** integración de los grupos de trabajo, información sobre el sector ocupacional, preparación de los/as metodólogos/as y criterios metodológicos básicos para incorporar una mirada de género.
- **Etapa de desarrollo:** dimensiones a considerar en la identificación de competencias laborales, identificación de competencias, definición de subcompetencias y criterios de desempeño, desarrollo de estándares de competencia y revisión de perfiles desde la perspectiva de género.
- **Etapa de validación:** Participación y proceso de validación.
- **Presentación de los perfiles de competencia:** Recomendaciones sobre su formato.

El objetivo es presentar un trabajo capaz de motivar la reflexión sobre la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en la identificación de competencias laborales, y avanzar en la búsqueda de respuestas a interrogantes que surgen a partir del trabajo cotidiano, tanto en lo que atañe a su operacionalización como a sus implicancias para hombres y mujeres.

No se trata de conclusiones definitivas sino de algunas observaciones y otras tantas preguntas que, seguramente, se irán esclareciendo y enriqueciendo en futuras aplicaciones y trabajos.

El concepto de competencia, más allá de la diversidad de abordajes, señala el carácter social de la construcción individual de aprendizajes como un proceso de interacción entre personas, entre la experiencia individual y la colectiva.

Las metodologías utilizadas para la identificación de competencias laborales son variadas y la elección de una u otra depende de una diversidad de factores, especialmente del uso posterior que se pretenda dar a las mismas. Importa señalar algunos de ellos que influyen decisivamente en cómo y dónde se pone el acento a la hora de identificar la compleja estructura de la competencia laboral.

- ➔ En primer lugar, el enfoque metodológico debe dar respuesta a la definición y conceptualización de la competencia que se adopte y que determina en qué aspectos se centrará la identificación. Las aproximaciones son diversas y las diferencias entre unas y otras pueden llevar a considerar como objeto de análisis un amplio espectro de opciones que pone el acento en: logros, resultados, procesos, actividades, tareas o comportamientos.
- ➔ En segundo término, la opción metodológica también guarda relación con quiénes impulsan el proceso de identificación y con qué finalidad. ¿La iniciativa proviene del ámbito productivo o educativo? ¿De una empresa o del sector? ¿De una institución o del sistema en su conjunto?
- ➔ Tercero: la elección de la metodología asimismo variará si la identificación apunta al estado actual de las competencias o a las competencias orientadas al cambio.

Para la incorporación de la perspectiva de género, este último aspecto es crucial. Y lo es porque señala la importancia de los acuerdos y consensos en cuanto a trascender la “fotografía” de las competencias –tal como son hoy día–, y avanzar en la identificación de aquellas competencias claves cuyo desarrollo tienda a la superación de las situaciones de inequidad y de exclusión.

A continuación se presentan algunos criterios metodológicos que facilitan la inclusión de un enfoque de género.

- ➔ La metodología debe ser **participativa**, promoviendo la interacción entre las personas. La reflexión grupal sobre las prácticas laborales constituye de hecho una valiosa instancia de comunicación, de formación e investigación, propicia al cuestionamiento y la transformación de dichas prácticas.
- ➔ Hay que asegurar la **participación femenina y masculina** en el proceso. Es una condición necesaria, si bien no suficiente. La mera presencia de mujeres y hombres no garantiza de por sí una óptica crí-

tica sobre las relaciones de género, pero posibilita la manifestación de perspectivas y experiencias distintas.

- **Partir de lo global para llegar al objeto de análisis.** Esto supone considerar las características del sector y de las empresas que operan en el mismo –incluyendo sus tendencias– antes de estudiar lo que atañe específicamente a las competencias. También, obviamente, cómo son las relaciones entre hombres y mujeres en ese campo ocupacional, las ventajas y desventajas derivadas de la posición que ocupan en el mismo, los factores en que se sustenta la discriminación, los aspectos que facilitan o dificultan una participación e integración equitativa, los aportes y capacidades diferenciales de ambos sexos, etc. Metodológicamente, la observancia de este criterio redundará en un análisis más comprensivo y contextualizado de las competencias, enlazado continuamente con el enfoque de género.
- **Considerar las competencias en un sentido amplio,** no limitando el análisis a lo técnico operativo. Es necesario incluir las competencias sociales, interactivas y actitudinales, relativas a la gestión, la participación en equipos de trabajo, la resolución de problemas, la elección de alternativas y la evaluación de resultados, sea cual sea la categoría del perfil. Al respecto, en todos los casos es recomendable preguntarse si se han contemplado los diferentes tipos de competencia –no sólo las técnicas–,<sup>2</sup> si hay un uso de las tecnologías diferenciado por sexo, si hay estereotipos de género que tornen “invisibles” determinados desempeños, etc.
- También, como criterio metodológico es indispensable **tomar en cuenta los saberes derivados de los roles sociales tradicionalmente asignados a las mujeres y a los hombres**, en general no identificados y acreditados como competencias laborales. Visibilizar y poner en valor estos saberes resulta una condición básica para proseguir avanzando en el análisis con una mirada de género.
- En la misma línea, es importante que en el análisis de las competencias, **el abordaje esté centrado en el producto o el servicio, no**

2 Por mayor desarrollo de estos aspectos ver capítulo III.

**en la descripción de procedimientos.** Los métodos tradicionales de análisis ocupacional identificaban en forma precisa y exhaustiva tanto las tareas y operaciones correspondientes a un determinado puesto de trabajo, como los medios para llevarlas a cabo: qué debía realizar el o la trabajadora, cuáles eran los pasos para hacerlo y qué debía utilizar en cada paso. La superación de la prescripción de las tareas y operaciones requeridas por un puesto de trabajo (prescripción que no desaparece de las organizaciones sino que se reformula y traslada a los objetivos y resultados esperados) exige focalizar el análisis en las capacidades de las personas que trabajan para alcanzar determinados resultados y responder a situaciones no previstas. Esto implica identificar qué deben lograr las personas y qué capacidades ponen en juego para resolver las situaciones de trabajo. Desde el punto de vista de un enfoque de género esto puede significar una oportunidad en la medida que abre espacios a la diversidad y permite contemplar diferentes “cómo” para alcanzar un mismo resultado.

- Otro punto clave es **la definición de los criterios de realización y los instrumentos de evaluación.** Los criterios sirven de base para evaluar el desempeño de los/las trabajadores/as. Por tanto, se debe analizar si refieren a aspectos que solo dependen de la competencia individual o de otras personas y/o las condiciones del entorno. En lo que atañe a las relaciones de género, es vital clarificar en qué casos se trabaja bajo jerarquía, en qué casos en forma individual o en equipo.
- Por último, es necesario **evaluar qué procedimiento metodológico** acorde con los objetivos y medios disponibles será **más apropiado para que efectivamente participen los hombres y las mujeres en el proceso, así como más permeable a incluir una visión de género**, asegurando un mayor rendimiento del mismo y también rigurosidad en los resultados. Aspectos operativos tales como los horarios de trabajo, la duración de las reuniones, la atención de los/las niños/as si aquellas se realizan fuera de la jornada laboral son –entre otros–, aspectos que no es posible dejar fuera de consideración.

Dado que la identificación de competencias requiere contar con el consenso de quienes son sus protagonistas: representantes de los sectores empresarial y trabajador, del Estado y de las instituciones de formación profesional, resulta efectivo y conveniente complementar esos criterios metodológicos con el acuerdo previo sobre dimensiones e indicadores que ayudan a detectar diferencias y discriminaciones. Entre otras se sugiere tener presentes las siguientes dimensiones:

- ➔ **Androcentrismo:** Se define como la descripción del trabajo realizada desde la perspectiva masculina únicamente, **“presentando la experiencia masculina como central a la experiencia humana por ende la única relevante”**.<sup>3</sup> Esta forma presenta a su vez dos subcategorías: la **“misoginia”** o el repudio a lo femenino y la **“ginopia”**, imposibilidad de ver lo femenino o la invisibilización de la experiencia femenina.
- ➔ **Sobregeneralización:** Se produce cuando en los estudios **la conducta analizada es la masculina y los resultados se presentan como válidos para ambos sexos**, por ejemplo si dentro de los procesos solo se identifican las necesidades de un grupo de trabajadores varones y se toman como válidas para todos los trabajadores.
- ➔ **Invisibilidad al género:** Esta dimensión se define como **“ignorar la variable sexo como categoría socialmente importante o válida”**; <sup>4</sup> se pasan por alto los diferentes impactos entre los sexos y generalmente se toma la conducta del varón como “modelo de lo humano” o aun cuando se toma en consideración lo femenino no se identifican las consecuencias de la diferenciación.
- ➔ **Doble parámetro:** Consiste en que por **la misma situación y las mismas características, ambos sexos son valorados de manera diferente**, en base al dicotomismo sexual y diferencias en los deberes en cada sexo que aportan los criterios y valores para juzgar a mujeres y hombres (arquetipos culturales).

3 Facio, A., *Metodología para el análisis de género de un texto legal*, Proyecto Mujer y Justicia Penal, ILANUD, Costa Rica, 1991.

4 Facio Ob.cit.

- **Deber de cada sexo:** Es un preconcepto de que **hay conductas o características humanas que son más apropiadas para un sexo que otro**. Es de origen cultural y supone, por ejemplo, afirmar que las mujeres están menos capacitadas para ser científicas en áreas como matemáticas, física, energía nuclear, etc. o, viceversa, que no corresponde que un hombre se desempeñe como secretario, maestro parvulario o de educación inicial, asesor del hogar. El deber de cada sexo se origina en el arquetipo cultural de una determinada sociedad e influye en la feminización o masculinización del empleo y la segregación ocupacional.
- **Dicotomismo sexual:** La situación se verifica cuando **se trata a los sexos como diametralmente opuestos**, sin poder visualizar aquellas características que podrían ser semejantes o convergentes en el trabajo. O sea, el aporte de las mujeres puede mejorar el desempeño de una ocupación tradicionalmente masculina (por ejemplo, Mecánica Automotriz o Atención en Sala y Bar) y, simétricamente, la incorporación de hombres lo puede hacer en áreas feminizadas (por ejemplo, en la educación).



## 2. Pasos previos al proceso de identificación

### Integración de los grupos de trabajo

Los grupos de trabajo encargados de la identificación de competencias con enfoque de género constituyen –por definición–, ámbitos de diálogo y de creación colectiva. La riqueza de sus productos guarda una directa relación con los aportes de sus integrantes y, obviamente, con la calidad de su interacción. Por tanto, un primer punto a considerar consiste en la propia composición de tales grupos.

En atención a la especificidad de la tarea, en los grupos de trabajo se deberán conjugar necesariamente varios puntos de vista. Los protagonistas de la fase de identificación serán:

- Representantes del sector empresarial y responsables de empresas del sector
- Representantes de organizaciones sindicales y de trabajadores/as con experiencia.

Es necesario contar también con la participación activa, aunque desde el rol de facilitadores/as en sus respectivas áreas de especialidad, de:

- Representantes del área formación
- Especialistas en la identificación de competencias laborales
- Expertas/os en género.

También resulta importante la participación de quienes puedan contribuir aportando antecedentes, requerimientos de otras áreas funcionales vinculadas a la ocupación, datos sobre prácticas de capacitación, etc. Sin duda ello redundará a favor de la tarea a desarrollar, entendidas estas contribuciones como comple-

mento –y no como sustituto– de las perspectivas principales antes mencionadas. Es necesario insistir sobre este aspecto, ya que de una adecuada integración de los grupos de trabajo depende, en considerable proporción, su fortaleza o su debilidad para lograr productos pertinentes que contemplen las distintas realidades laborales de hombres y mujeres y apunten al desarrollo sostenido de sus competencias.

### Información sobre el sector ocupacional

Los grupos de trabajo necesitan manejar una apreciable información sobre el sector correspondiente al perfil de competencias a analizar. La obtención de datos debe realizarse en la etapa previa del proceso, facilitando así el desarrollo y/o la revisión de tales perfiles.

Conviene tener en cuenta la necesidad de evitar la acumulación de una masa indiferenciada de información, orientando la búsqueda de datos en función de la relevancia de los mismos y no simplemente hacia todo lo preexistente en el medio.

Puede ser útil organizar la información en dos conjuntos: uno, cuyos contenidos permitan una visión global del sector y otro, marcadamente específico, sobre la participación de mujeres y hombres en dicho sector ocupacional, sus principales condicionamientos, etc.

En el primer conjunto se incorporarán referencias acerca de la historia, la situación actual, tendencias y prospectiva del sector, así como sobre la connotación “femenina” o “masculina” de este, predominante en el imaginario social.

En el segundo conjunto, los aspectos más importantes son los siguientes:

- Composición del sector (hombres y mujeres: valores absolutos y distribución porcentual).

- ➔ Participación de hombres y mujeres en las distintas áreas y funciones del sector.
- ➔ Niveles educativos –por sexo– según puestos de trabajo.
- ➔ Niveles salariales y niveles de toma de decisiones, datos desagregados por sexo.
- ➔ Ídem, sobre niveles de participación en la capacitación, con especial atención a los procesos de reconversión e innovación tecnológica.
- ➔ Tecnologías y formas de organización del trabajo predominantes en el sector: participación por sexo.
- ➔ Trayectorias ocupacionales características de mujeres y hombres.
- ➔ Tendencias de participación por sexo.
- ➔ Detección de estereotipos de género en el sector y la ocupación.

Parte de esta información puede obtenerse en las estadísticas y estudios sobre empleo, pero complementariamente será preciso realizar entrevistas individuales o colectivas a representantes del sector (por ejemplo, cámaras o asociaciones empresariales y sindicales), empleadores/as y trabajadores/as con experiencia en el campo laboral a analizar, e incluso a consumidores/as y/o usuarios/as de los productos o servicios propios del sector.

La calidad, el volumen y hasta la accesibilidad de los datos pueden variar de manera significativa según cuál sea el sector ocupacional, por lo que quizá no siempre resulte factible elaborar un diagnóstico técnicamente riguroso del mismo desde una óptica de género, más aún en aquellos casos donde no existan antecedentes al respecto. De todas formas, desde una perspectiva de equidad de género también importa relevar y señalar cuáles son los vacíos existentes.

Conviene recordar de todos modos que lo que importa en esta etapa es llegar a una caracterización básica del sector y a una identificación de las principales “marcas de género” en la adscripción de las mujeres y de los hombres a las ocupaciones de dicho campo profesional.

### Preparación de los/as metodólogos/as

Ya hemos señalado que dentro de los grupos de trabajo resulta necesario contar con la participación de metodólogos/as especialistas en identificación de competencias laborales así como también de expertos/as en género. Teniendo presente que tales especialistas deberán actuar en estrecho contacto y servir de apoyo al resto de quienes también integran los grupos, resulta necesario que en la etapa previa del proceso tengan lugar algunas instancias de preparación para este trabajo.

Por una parte, es conveniente que los/las especialistas en género lleguen a familiarizarse con los principios y las técnicas del enfoque de competencias. Por otra –y esto es clave ya que no siempre será posible contar con los aportes de especialistas en género–, es preciso asegurar que los/as metodólogos/as en la identificación de competencias alcancen un nivel adecuado de formación en género, incluyendo tanto lo relativo a su marco teórico actual, como a su operacionalización para aplicarlo a la identificación y análisis de competencias y al diseño curricular.

Con relación a esto último, es fundamental la importancia de los siguientes aspectos:

- ➔ Detección de estereotipos de género en los perfiles ocupacionales.
- ➔ Análisis del lenguaje con el cual se expresan los elementos de competencia y dominio del lenguaje no sexista al respecto.
- ➔ Identificación de desempeños corrientemente invisibilizados en razón de prejuicios sexistas y/o “naturalización” de las diferencias entre hombres y mujeres.

Conviene subrayar que la preparación de los/as metodólogos/as en la temática de género, de hecho, supone una revisión crítica de los propios métodos e instrumentos de elaboración de perfiles de competencias, con vistas a evitar en su aplicación toda forma de discriminación sexista, en especial aquellas poco evidentes y por tanto de mayor riesgo en cuanto a reproducir relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres en el mundo del trabajo.

En otro plano –aunque muy vinculado al precedente–, la preparación de los/as metodólogos/as también debería incluir componentes relativos a la coordinación y moderación de reuniones y talleres. En efecto, más allá de los aportes específicos de estos/as especialistas en la revisión y diseño de los perfiles, en la práctica su rol es esencial en cuanto a facilitar la labor colectiva de los grupos de trabajo y asegurar una apropiada sistematización de sus avances.

La idoneidad en el manejo de técnicas participativas y de estímulo a la reflexión colectiva, la habilidad para sintetizar acuerdos y delimitar puntos críticos a seguir analizando, así como para generar un clima de cooperación entre los/las integrantes de los grupos de trabajo constituyen, a vía de ejemplo, condiciones básicas para un eficaz desempeño del delicado papel de los/as metodólogos.

Desde luego que el enfoque de género no puede ser ajeno a los/las metodólogos/as en el ejercicio de la coordinación y la moderación de las sesiones de trabajo. Errores tales como expresarse en un lenguaje cargado de connotaciones sexistas, aceptar tácitamente el relegamiento de las mujeres a un segundo plano en las discusiones o peor aún, de sus puntos de vista en los sucesivos acuerdos que se vayan alcanzando, comprometen en profundidad el éxito de todo el proceso.

Por más esfuerzos que hagan los/las expertos/as en género y, en general, los/las participantes, de existir este tipo de deficiencias en la coordinación y moderación de las reuniones, difícilmente los grupos de trabajo puedan alcanzar un nivel siquiera mínimo de pertinencia y calidad en su producción.

### **La dimensión de género y el grupo de trabajo**

Vale la pena reiterar que es necesario que quienes impulsan el proceso de identificación de competencias y le dan legitimidad estén consustanciados con los

principios de equidad de género y la necesidad de introducir esta perspectiva en el análisis. Este es el punto de partida.

Con respecto a los participantes en los grupos de trabajo es recomendable una sensibilización previa en género. Esto no siempre es viable por varias razones: tiempos y recursos limitados, dificultades para visualizar su pertinencia, etc. En tales casos, el trabajo en grupo y la discusión intencionada sobre las experiencias concretas de los participantes constituyen el ámbito de sensibilización y visualización del género como una dimensión crítica de la identificación de competencias.

### 3. El proceso de identificación de competencias

#### Dimensiones a considerar en la identificación de competencias laborales

Las crecientes demandas de calidad, productividad y competitividad que hoy recaen sobre las empresas, así como el impacto de las nuevas tecnologías, han contribuido fuertemente a modificar aquellos aspectos valorados como más significativos en el desempeño laboral.

En épocas anteriores, lo primordial era la capacidad técnica, definida en función de cada puesto de trabajo y de las tareas correspondientes al mismo. Esta concepción se basaba en varios supuestos: una extremada estabilidad del sistema productivo, en el cual los conocimientos no perdían vigencia con el correr del tiempo y donde las tareas previstas para cada puesto en la estructura de la empresa eran invariables y siempre concordantes con los requerimientos del trabajo.

Trasladadas al ámbito de la formación, estas ideas se traducen en esquemas curriculares tendencialmente cerrados, terminales, con poca o ninguna consideración de alternativas.

Actualmente, el enfoque de la competencia laboral, en tanto instrumento de análisis del trabajo, se refiere a la combinación de capacidades complejas que las personas movilizan para resolver una situación real de trabajo. La referencia no es ya el puesto, ni las tareas, sino las personas desempeñándose en el contexto de la actividad productiva.

Por consiguiente, además del saber técnico, adquieren una especial relevancia aspectos tales como la iniciativa, la autonomía, la habilidad para hacer frente a imprevistos y resolver problemas, la responsabilidad y el relacionamiento interpersonal, la disposición a aprender, etc. Se trata de dimensiones actitudinales, sociales y personales que, conjugándose con la idoneidad técnica, componen un todo integral que se evidencia en el contexto laboral.

Desde esta perspectiva, ya que las competencias se ponen de manifiesto en una situación real de trabajo, solo pueden inferirse a partir del desempeño de las personas, teniendo en cuenta los resultados que en cada caso deban alcanzar.

Como todo aprendizaje, las competencias laborales son una construcción social. Se desarrollan y se transforman en la interacción entre las personas, adquiriéndose tanto en las instancias de aprendizaje formalizadas, como –y en gran medida–, a través de la experiencia social y laboral. La competencia es una síntesis de los saberes construidos por la persona a través de sus múltiples experiencias en los diversos espacios (laboral, social, familiar, etc.) que han constituido y constituyen su entorno vital.

La **concepción multidimensional de las competencias laborales**, así como el reconocimiento de las mismas como un producto resultante de la experiencia social, facilitan una lectura de género porque:

- abre un camino para descubrir los estereotipos de género en la definición de las competencias. Las capacidades que las personas ponen en juego para el desempeño de su función productiva no son intrínsecamente “masculinas” o “femeninas”, sino construidas socialmente como tales;
- al reconocer las dimensiones actitudinales, sociales y personales de las competencias laborales, es posible visibilizar y valorar una parte sustancial del aporte de las mujeres en sus desempeños laborales. Desde una óptica solo centrada en la faz técnica de las competencias, estas capacidades –generalmente adquiridas en la experiencia social de las mujeres–, resultan “invisibles” o poco valoradas;
- al develar las condicionantes culturales de los quehaceres y cuestionarlos, también permite a los hombres desarrollar competencias que amplíen sus oportunidades de desarrollo individual y profesional, más allá de las limitaciones impuestas por el modelo tradicional del “deber ser” masculino.

En síntesis, con el cruce de ambos enfoques se logra uno de los cauces potencialmente más importantes para la democratización de las relaciones de género en el mundo del trabajo.

Cabe señalar, por último, que si bien las competencias laborales específicas (generalmente asociadas a aspectos tecnológicos u operacionales) están referidas a una determinada función productiva, aparecen cada vez con mayor fuerza **un conjunto de competencias laborales comunes a un importante número de funciones y ocupaciones.**

Estas competencias que pueden asociarse a la resolución de muy diversas situaciones reales de trabajo, trascendiendo más de un sector ocupacional, tienen generalmente un fuerte componente social, relacional y metodológico y se vinculan a la comunicación, el trabajo con otros y en equipo, la comprensión de sistemas, el manejo de información, la capacidad de gestión, de planificación y evaluación, de trabajar en condiciones de seguridad e higiene, la orientación al servicio, etc.

Son competencias que facilitan la adaptación de las personas no solo frente a diversos contextos y funciones, sino también frente a los rápidos cambios del conocimiento, la tecnología y la organización del trabajo. Precisamente por esta razón, tales capacidades suelen denominarse “**transversales**” y como es obvio, su desarrollo amplía de modo considerable las chances de inserción y movilidad laboral de las personas. De hecho, esta circunstancia puede favorecer las posibilidades de las mujeres, si bien –desde un enfoque de equidad de género–, conviene insistir en que no se trata de atributos “naturales”, sino de aprendizajes que deben ser valorados como tales en el mercado de trabajo. En este sentido, su identificación e inclusión en los perfiles de competencias es un paso de importancia crítica.

### El mapa de competencias

En la práctica, identificar competencias laborales que incluyan un enfoque de equidad de género enfrenta dos situaciones:

- ➔ Que la iniciativa tenga como propósito identificar competencias laborales en sectores o subsectores donde no existan antecedentes y que, desde el inicio del proceso, incluya una mirada de género.
- ➔ Que el objetivo sea la revisión de mapas funcionales, perfiles y unidades preexistentes, en cuyo desarrollo no se haya contemplado la dimensión de género.

En ambas situaciones –vale la pena subrayar esto–, el consenso sobre los objetivos y la participación de organizaciones empresariales y sindicales, así como de responsables de empresas, trabajadores y trabajadoras con experiencia, resultan cruciales.

En el proceso de identificación de competencias pueden distinguirse varios pasos o etapas básicas:

1. Identificación del propósito principal o de la competencia general de las organizaciones o empresas dentro del sector o subsector al que pertenecen, pasando luego a las grandes áreas o funciones derivadas.
2. Identificación de las unidades de competencia, de acuerdo a los resultados u objetivos a alcanzar en cada función productiva.
3. Determinación de los elementos de la competencia o subcompetencias, en términos de actividades o realizaciones.
4. Establecimiento de los estándares a los cuales debe ajustarse el desempeño para alcanzar los resultados de manera competente.

¿Quiénes pueden aportar información pertinente y de calidad para identificar competencias, para dar cuenta de las características del desempeño en una función productiva y para señalar las capacidades necesarias al respecto? Con seguridad, son las personas más próximas a la función productiva. O sea, los trabajadores y las trabajadoras que se desempeñan cotidianamente en la misma, resolviendo sus problemas con solvencia profesional y complementariamente los

o las supervisoras directas de la función y quienes constituyen su clientela interna o externa.

La identificación de competencias, unidades, elementos y estándares es un proceso esencialmente colectivo, cuyos productos surgen de la interacción entre quienes integran los grupos de trabajo convocados a tales efectos. Y, en estos grupos, también es esencial la participación de facilitadores/as expertos/as en la metodología de análisis de competencias con formación en género o, en su defecto, apoyados/as por especialistas en género.

La implementación del proceso de identificación puede desarrollarse bajo diversas modalidades:

- talleres de expertos
- grupos técnicos
- focus group
- entrevistas individuales, etc.

Todas ellas pueden combinarse entre sí y también con observaciones en el lugar de trabajo.

Las observaciones en el lugar de trabajo, si bien no constituyen el centro de la identificación y análisis de competencias, pueden ser de gran interés para detectar diferencias y marcas de género que difícilmente se evidencian a los propios actores del proceso. Es recomendable por tanto que los/las especialistas en género realicen una visita a dos o tres empresas para enriquecer el proceso del grupo o taller y abrir nuevas áreas de reflexión, en la medida que lo observado plantee interrogantes no contempladas en la primera etapa.

A su vez, si bien las opciones metodológicas pueden ser variadas, la experiencia muestra que el trabajo en taller es altamente recomendable ya que durante su desarrollo se genera una interacción y sinergia grupal que permite a los distintos actores comprender en qué consiste su trabajo y hacia dónde transitar para mejorar el desempeño.

En el mismo sentido, la construcción del consenso de los participantes constituye también un proceso de reflexión y formación, un espacio de sensibilización y búsqueda con los actores acerca de aportes, dificultades, interrelaciones y conflictos desde una perspectiva de género.

Para definir la competencia general –primer paso de la secuencia–, es recomendable orientar el intercambio de puntos de vista con preguntas como estas:

- ➔ ¿Cuáles son las características de las empresas del sector? ¿Cuáles son sus rasgos más salientes y distintivos?
- ➔ ¿Cuáles son los factores en que se basa su competitividad?
- ➔ ¿Cuáles son sus aspectos críticos en la actualidad y cómo se percibe el futuro?
- ➔ ¿Trabajan hombres y mujeres en la empresa o empresas del sector? ¿En qué funciones y por qué?
- ➔ ¿Existen obstáculos para el acceso de unos y otras a las diversas funciones? ¿Cómo podría superarse?
- ➔ ¿Cuál es el aporte específico de los hombres y de las mujeres a la viabilidad y competitividad de la/s empresa/s del sector?

Partiendo de estas o similares preguntas, los grupos de trabajo pueden llegar con relativa facilidad a una visión consensuada y general de la empresa o del conjunto de empresas del sector. En cuanto a la participación de hombres y mujeres, el producto será una primera aproximación al tema, a profundizar en etapas más avanzadas del análisis.

En el caso de organizaciones con áreas o funciones principales bien diferenciadas, es conveniente incluir preguntas tales como:

- ➔ ¿Qué responsabilidades específicas tienen las personas que trabajan en el área?
- ➔ ¿Qué deben lograr para contribuir a que el área (o empresa) alcance sus objetivos?

Como técnica, es recomendable que en esta primera instancia se lleve a cabo una lluvia de ideas a partir de la cual puedan identificarse funciones –esta vez las correspondientes a un área determinada– para, luego, definir las competencias que las/os trabajadoras/es deban poner en juego para cumplir las mismas.

Una primera versión de las unidades de competencia es el fruto de esta etapa. Cabe señalar que este no es un proceso lineal, con productos terminados e incuestionables, sino que, a medida que se avanza, estos se revisan, ajustan y hasta se redefinen. En este proceso se agregan, agrupan y/o eliminan unidades y elementos, también se reformulan enunciados hasta llegar a un producto en el que los y las participantes se reconozcan.

A manera de ejemplo, tomemos una empresa moderna y dentro de esta el área “Oficina”.<sup>5</sup> La competencia general de quienes se desempeñan en la misma podría formularse como “la capacidad de utilizar los recursos electrónicos e informáticos del ámbito administrativo para una amplia gama de ocupaciones en el contexto de la organización”.

Las unidades de competencia identificadas son, entre otras, las siguientes:

- ➔ Realizar apoyos en el ámbito administrativo.
- ➔ Atender las demandas de clientes y clientas.
- ➔ Controlar las condiciones básicas de funcionamiento del equipo informático.
- ➔ Manejar base de datos a nivel operativo.

5 La denominación técnica de esta área es “Ofimática Básica”. El ejemplo está tomado del estudio de caso desarrollado en Uruguay, en el marco del Proyecto de referencia.

- Producir documentos simples.
- Mantener en condiciones el área de trabajo.
- Trabajar en equipo con el personal de la empresa.

Aunque la lista no es exhaustiva, ilustra resultados típicos del taller en este tramo del proceso.

Como puede apreciarse, hay unidades de neta referencia técnica, como: “Controlar las condiciones básicas de funcionamiento del equipo informático”, “Manejar base de datos a nivel operativo” y “Producir documentos simples”. Otras, en cambio, aluden a desempeños en que la relación interpersonal alcanza una gran centralidad —es el caso de las unidades: “Realizar apoyos en el ámbito administrativo”, “Atender las demandas de clientes y clientas” y “Trabajar en equipo con el personal de la empresa”—, y remitiendo a las dimensiones sociales y conductuales de la competencia laboral. Estas últimas guardan una gran relación con el bagaje cultural adquirido por las mujeres en su proceso de socialización, tradicionalmente no reconocido y, por tanto, desvalorizado en el ámbito productivo. Vale decir que la inclusión de estas capacidades en el perfil puede entenderse como un avance, tanto desde el punto de vista del enriquecimiento de la competencia, como para el desarrollo de la equidad entre los géneros.

Desde una mirada de género, aún más claro es lo que ocurre si comparamos las unidades “Controlar las condiciones básicas de funcionamiento del equipo informático” y “Mantener en condiciones el área de trabajo”.

“Mantener en condiciones el área de trabajo” corresponde a una competencia considerada habitualmente característica de las mujeres, adquirida por experiencia en el desempeño de su rol doméstico. Lo opuesto sucede con la unidad “Controlar las condiciones básicas de funcionamiento del equipo informático”, que “naturalmente” remite a desempeños “más masculinos”.

Si tenemos presente que los perfiles de competencia se definen como neutros desde el punto de vista de género —de ahí la importancia del lenguaje con el cual se expresan—, la incorporación de unidades de este tipo sin jerarquizar una sobre otra, supone un paso considerable en el camino hacia la equidad.

En esta línea, es posible progresar todavía bastante más en las etapas siguientes del proceso.

### **Profundizando la mirada de género: la definición de subcompetencias y criterios de desempeño**

Más allá de la claridad verbal de su formulación, las unidades de competencia encierran un contenido complejo, que debe ser adecuadamente explicitado. Los criterios de desempeño constituyen el “momento de la verdad” en el proceso de identificación de competencias. Es aquí donde las unidades y elementos se transforman en aspectos verificables y objetivables del desempeño laboral.

Si se vuelve al ejemplo anterior:

¿qué implica “mantener en condiciones el área de trabajo”? En el caso propuesto, comprende tres elementos o subcompetencias:

- Asegurar la higiene y seguridad del área de trabajo.
- Optimizar los recursos a su disposición.
- Mantener el orden en el área de trabajo.

La especificación de estos tres elementos permite una mejor comprensión de la referida unidad, pero además contribuye a destacar su aporte a favor de una mayor equidad en las relaciones de género. Mantener la higiene, el orden, etc., son requisitos elementales en toda área de trabajo, pero de no detallarse estos elementos en la unidad y en el perfil de competencias –que por definición no es femenino, ni masculino–, lo más probable es que terminen siendo parte de lo que se espera del personal femenino. Y lo que es peor, no en su rol de trabajadoras, sino simplemente de mujeres.

Por otra parte, la experiencia señala que, a tal punto suelen operar los estereotipos de género en las competencias laborales, que la mera participación de mujeres en los talleres no asegura por sí misma la detección de los desempeños “invisibles” en el ámbito productivo.

Por este motivo, será necesario insistir con las consabidas preguntas **sobre quién hace qué y para qué en las situaciones reales de trabajo**. Así, no pocas veces surgirán datos suficientes para definir unidades nuevas en base a desempeños importantes, pero antes no percibidos o no tenidos en cuenta como tales. En el mismo sentido, será pertinente desdoblarse unidades e incrementar la lista de elementos, visibilizando desempeños ocultos bajo preconceptos y estereotipos sexistas.

#### Desarrollo de estándares de competencia

También en los estándares y, específicamente, en los criterios de realización o desempeño se pueden encontrar marcas de los estereotipos de género.

Estos criterios constituyen la base para evaluar la competencia laboral y, operacionalmente, señalan los aspectos que los/as trabajadores/as deben atender en su desempeño para que este sea considerado competente, razón por la cual son específicos para cada elemento de las distintas unidades.

Los estándares deben expresar las características y cualidades de los resultados, altamente relacionadas y significativas con el logro descrito en dicho elemento de competencia.

Asimismo, es aconsejable que contemplen situaciones normales y críticas, toma de decisiones, actitudes y aspectos de seguridad e higiene.

Otro ejemplo, también tomado del área Ofimática, muestra que el primer elemento de la unidad “Producir documentos simples” es “Elaborar documentos simples”.

Para ello, quien realice esta actividad deberá asegurarse que:

- El tono, vocabulario y formato utilizado en los documentos están de acuerdo con su propósito y su destinatario.
- Los documentos elaborados están de acuerdo al uso y estilo de la empresa.
- Los documentos de uso habitual se realizan en formatos estándares de acuerdo a las instrucciones recibidas.

La enumeración es más extensa, pero estos ítems bastan para nuestro análisis.

Esta es un área de fuerte concentración masculina en los niveles de decisión. Cabe entonces preguntarse quiénes marcan el “uso” y el “estilo” de la empresa, quiénes y cómo determinan si es o no es adecuado el “tono” y el “vocabulario” de un documento.

El enunciado de la unidad de competencia y de los criterios de desempeño es formalmente neutral al género. Sin embargo, en el uso y en el imaginario social, las interpretaciones no lo son. Para asegurar la equidad y la transparencia, los criterios de desempeño deberían ser revisados y reformulados, de tal modo que la competencia para producir documentos se evaluara en función de la claridad, concisión, sintaxis, adecuación al objetivo de los mismos, etc., atendiendo también aquí al uso de un lenguaje no sexista.

“Según las normas de la empresa”, “conforme a lo establecido” u otras expresiones similares suelen ser rutinariamente utilizadas en la redacción de los criterios de desempeño. Desde la perspectiva de equidad, esta práctica resulta extremadamente riesgosa, ya que “las normas”, “lo establecido”, etc., quedan fuera de todo examen. Es recomendable una gran cautela en el manejo de este tipo de referencias y, toda vez que sea posible, evitar su empleo.

Cabe destacar también que las normas que se establecen para el “buen funcionamiento” también suelen estar sesgadas por el género y se debe atender a ellas en cuanto posibilitan o limitan la participación equitativa y el desarrollo de la competencia de hombres y mujeres.

Además, en lo que se refiere a la seguridad e higiene ocupacional, deben tenerse en cuenta los aspectos específicos de la salud laboral y como esta puede afectar en forma diferente a mujeres y hombres, considerando aspectos no solo referidos a la salud física sino también mental.<sup>6</sup>

Con referencia al lenguaje, conviene tener presentes los siguientes puntos básicos:

- ➔ El uso impersonal de los verbos cuando se alude conjuntamente a los hombres y las mujeres. Por ejemplo, en lugar de *“los trabajadores planifican su trabajo”*, usar una expresión neutra: *“planificar su trabajo”*.
- ➔ El empleo de términos universales en vez del género masculino cuando la referencia es a ambos sexos. Como ilustración, *“la juventud”* es una expresión más adecuada que *“los jóvenes”*.
- ➔ La explicitación del femenino y el masculino cuando corresponda: *“los trabajadores y las trabajadoras”*.

Como principio, el lenguaje debe manejarse no solo a favor de la visibilización de la mujer, sino y principalmente, en función de una mayor democracia en las relaciones de género. Por lo tanto, aunque resulte algo tedioso, en el actual proceso de visibilización, la explicitación del género se hace necesaria.

6 Por ejemplo, en el caso de la Ofimática es necesario considerar las enfermedades típicas del área: lesiones por esfuerzo repetitivo (conocidas como LER), tales como la fatiga mental, *stress*, depresión, y las lesiones musculares (de columna o de manos) debido a posiciones incorrectas y prolongadas ante la pantalla, etc.

### *Conocimientos / comprensión*

Los conocimientos asociados a las subcompetencias (o elementos de competencia) son esenciales para evaluar la capacidad de transferir la competencia. Se refieren a aquello que las personas deben saber y comprender para desempeñarse competentemente y se expresan como una combinación de hechos, opiniones, teorías y principios, en donde lo que importa es la aplicación.

Es fundamental que en su definición y formulación se tengan en cuenta las **diversas formas de aprendizaje**, por ejemplo las del ámbito social y doméstico.

### *Contexto / Campo de aplicación / Condiciones de ejecución*

Se refiere a las circunstancias y condiciones en las que se desarrolla la competencia: localización, contextos de empleo, equipamiento, métodos y técnicas, etc. Es, en definitiva, un espacio que debe ser flexible y donde se consigne todo aquello que sea central para asegurar el desempeño competente.

A partir de las marcas y posiciones diferenciadas en materia de género detectadas en las etapas anteriores, es necesario un examen cuidadoso analizando y consignando en qué casos se trabaja bajo jerarquía, en forma individual o trabajo en equipo y **qué condiciones son necesarias para asegurar la equidad**.

### *Evidencias y guía u orientaciones para la evaluación*

Las evidencias vinculadas al desempeño deben ser formuladas en forma clara y comprensible para las personas, prestando especial atención a **brindar posibilidades de evidenciar las competencias** no solo a quienes poseen una larga experiencia en la actividad, sino a quienes validan las competencias desarrolladas en otros espacios. Esto cobra especial importancia en referencia a sectores ocupacionales tradicionalmente “masculinizados” en los que el acceso de las mujeres es reciente.

### Revisión de perfiles desde la perspectiva de género

En ciertas ocasiones, el análisis de competencias tiene como objeto perfiles preexistentes. Se trata de una revisión de elaboraciones hechas con anterioridad, en las cuales no se tuvo en cuenta la perspectiva de género.

Ante todo, será necesario examinar críticamente el enfoque utilizado para la identificación de las competencias, indagando si el mismo –de por sí–, resulta discriminante. A tal efecto, es recomendable asegurar que el grupo de trabajo a cargo de la revisión esté familiarizado con la concepción actual de las competencias laborales y con la metodología de identificación de estas, así como con elementos conceptuales básicos en materia de género. Obviamente, el apoyo que el grupo requiera al respecto deberá ser prestado por los/as especialistas en las referidas temáticas.

La revisión del perfil supone atender también a la realidad actual del sector ocupacional y a las tendencias que se perciben en su evolución, incluyendo aquí lo atinente a la participación de los hombres y las mujeres en el mismo. Son válidas para este capítulo del análisis las mismas observaciones planteadas para la elaboración de nuevos perfiles de competencias, sobre todo en lo que refiere a la detección de estereotipos de género.

En la revisión del perfil en sí mismo, una lectura cuidadosa de su formulación podrá evidenciar si:

- ➔ es preciso incorporar nuevas unidades y/o elementos. Esta necesidad puede surgir a raíz de cambios en la organización del trabajo, nuevas tecnologías, etc., pero también de la identificación de desempeños invisibilizados por preconceptos sexistas;
- ➔ el lenguaje utilizado en la formulación original del perfil es discriminatorio. Esta es una manera relativamente simple de clarificar la carga sexista que “trae consigo” el perfil, generada por el imaginario social;

- ➔ los criterios de desempeño están definidos en base a un modelo masculino, o eventualmente femenino. Es necesario analizar si en el desempeño puede o no haber diferenciación entre mujeres y hombres, y, en tal caso, proceder a explicitarlo, en términos de idéntica valoración;
- ➔ se han tenido en cuenta criterios referidos a competencias sociales, actitudinales y conductuales, además de las técnicas. Del mismo modo, hay que considerar mediante qué evidencias los/as trabajadores/as deberán demostrar tales competencias. No hay que olvidar que si las mismas fueron adquiridas a través de su experiencia social –e incluso laboral–, suele ser difícil su demostración, especialmente para las mujeres.



## 4. Validación de perfil de competencias

### ¿Quiénes participan en esta etapa?

La pregunta clave a responder una vez elaborado el perfil de competencias es si el mismo resulta pertinente para el mercado laboral o sea, si es comprendido y aceptado no solo por quienes participaron en su identificación sino por las empresas y los/as trabajadores/as del sector ocupacional en general.

Para ello es necesario efectuar una consulta a responsables de organizaciones empresariales y sindicales, empresas, empleados/as y operarios/as, tomando como criterio de selección la experiencia y el conocimiento que posean acerca de los requerimientos reales del trabajo. En este sentido, es adecuado hablar de una muestra significativa, más que representativa estadísticamente.

Las instancias de validación son espacios de legitimación a través del diálogo, la reflexión y la búsqueda de consensos. Por consiguiente, en los grupos de consulta es esencial la participación de hombres y mujeres, en igual o muy parecida proporción a la del grupo de trabajo que participó en la identificación, planteando sus respectivas visiones.

Al igual que en la etapa precedente, aquí también será necesaria la presencia de un/a especialista en la metodología de identificación de competencias que asegure la incorporación de la mirada de género, quien además de aportar a nivel técnico en la materia, tendrá a cargo la coordinación y la moderación de las sesiones de trabajo.

Se omiten más detalles sobre este doble rol, pues el mismo no difiere del desempeñado anteriormente en los talleres. En caso de no contar con un/a facilitador/a competente en el enfoque de género, es preciso que en la etapa de validación participe un/a experto/a en género, ya que su contribución incidirá en la

calidad y, por ende, en las consecuencias del análisis que efectúen los grupos de consulta, tal como se observa a continuación.

### El proceso de validación y la perspectiva de género

Sería ilusorio y poco realista pretender que las empresas y las/los trabajadores/as aprueben el material puesto a su consideración –en este sentido, que lo compartan–, si no comprenden el enfoque al que responde dicho material. Por una parte, los perfiles a validar son producto de una metodología basada en el análisis de competencias, pero no “en abstracto”, sino contextualizadas en la realidad del trabajo. Este terreno es bien conocido para los grupos de consulta y, por lo tanto, sus opiniones contribuirán en mucho a perfeccionar tales perfiles. Por otra, son fruto de un examen del ámbito productivo desde una perspectiva en que la variable “género” es central. Aquí está el punto crítico.

Es necesario que las instancias de validación lo sean también de sensibilización ante la problemática de género y, en especial, de toma de conciencia sobre sus efectos, tanto en lo específicamente laboral como en la calidad de vida de las mujeres y los hombres.

Conviene subrayar este último aspecto, ya que no se trata de promover una “reivindicación” de la mujer, sino de propiciar una reflexión sobre la intrínseca inequidad de las relaciones tradicionales de género, las que encasillan a hombres y mujeres en roles y funciones estereotipadas, percibidas como inmutables cuyo incumplimiento supone desaprobación social y hasta sentimientos de culpa en las personas.

Del ámbito laboral pueden extraerse múltiples ejemplos de esta realidad fácilmente aprovechables para la explicación del enfoque no sexista adoptado para la elaboración de los perfiles de competencias.

## 5. Formato de presentación de los perfiles de competencia

El formato es una pauta en la cual se vuelcan todos los datos correspondientes al perfil de competencias. Se trata de una estructura básica, diseñada de tal modo que pueda ser utilizada con relativa independencia del sector ocupacional al que refieran los perfiles. Esta característica es importante, ya que permite el reconocimiento de competencias que son comunes a distintas empresas dentro del sector, así como a dos o más sectores, facilitando la movilidad y empleabilidad de los/las trabajadores/as.

Además de la formulación de la competencia general, las unidades y elementos de competencia, el formato se refiere a los estándares o normas y contiene, como estructura básica, los criterios de desempeño, los conocimientos asociados al mismo y las condiciones o contexto en que se desarrolla la actividad.

Desde una perspectiva de género, es vital que el formato –considerado en sí mismo–, **no sea discriminante**.

- ➔ Conviene reiterar la necesidad de emplear un lenguaje que contemple por igual a hombres y mujeres. Por ejemplo, “*el trabajador o la trabajadora*”, “*el funcionario o la funcionaria*” o simplemente “*la persona*”.
- ➔ Es preciso que el diseño del formato permita incluir en el perfil de competencias aspectos que no son específicos de una u otra ocupación, sino transversales a estas. Es el caso de las dimensiones no centradas en lo técnico, como las relacionales, actitudinales, etc., a las cuales ya nos hemos referido anteriormente y que con frecuencia son “invisibles”.
- ➔ Los aprendizajes no adquiridos en la formación profesional –y por lo tanto, muy difíciles de acreditar–, deben ser considerados especialmente en el diseño del formato.

→ A modo de conclusión, debe recordarse que todos aquellos aspectos que el formato utilizado impida consignar, “no existen”. Y, por ende, no se valorizan.

Lo señalado evidencia la importancia de este instrumento, el cual puede contribuir, pero también obstaculizar muchos cambios en el ámbito laboral, entre ellos los de las relaciones de género. En tal sentido, resulta esencial la inclusión de todos aquellos que sean relevantes para facilitar el reconocimiento de las competencias de hombres y mujeres, independientemente de cómo y dónde se han desarrollado.

También aquí las soluciones son diversas y dinámicas, pero el formato no debe ser manejado como un marco rígido que limite la referencia a aspectos que pueden condicionar, favorecer o dificultar los procesos de evaluación y formación basados en competencias.

En la presentación de los perfiles profesionales o del conjunto de unidades de competencia necesarias para desarrollar una ocupación o una función productiva, es fundamental que **se incluya el resumen de aquellos factores que influyen negativa o positivamente sobre las relaciones de género en el ámbito de trabajo analizado y que han sido identificados en el proceso.** También se deben señalar los problemas de inequidad y discriminación detectados, **cuidando que estas puntualizaciones no se conviertan en nuevos factores de discriminación o marginalización** que, desde una concepción paternalista, dificulten el acceso de mujeres u hombres a profesiones en las que son tradicionalmente minoritarias/os.

Por otra parte, en el modelo de la competencia laboral, la identificación y desarrollo de las competencias laborales se considera generalmente como una fase que da inicio y proporciona los insumos para la formación (fundamentalmente en referencia a la modularización y al desarrollo curricular), la evaluación de competencias y la certificación. En líneas generales, quienes participan de cada una de estas fases no son las mismas personas, excepto en lo que se refiere a los representantes del sector educativo (aunque los participantes en esta etapa no son necesariamente quienes llevan adelante el diseño curricular y menos aún

quienes desarrollan la práctica educativa). Así, más allá de una concepción sistémica que vincula necesariamente las distintas fases, los aportes de la identificación de competencias quedan circunscriptos a los productos (análisis funcional o mapa de competencias, estándares o normas).

**Es fundamental que pueda rescatarse la riqueza de los procesos de identificación de competencias que incorporan una mirada de género, como ámbito de intercambio, reflexión y construcción de los actores.** En este proceso y a partir de las personas participantes, de sus experiencias, conocimientos, dudas y cuestionamientos, emergen vivencias individuales que son sometidas a la discusión o intercambio grupal acerca de los aspectos facilitadores o limitantes del aprendizaje.

Los grados de dificultad que presentan las competencias para unas y otros, la secuencia en que las personas aprenden en el ámbito de las empresas, las competencias que aparecen como críticas para hombres y mujeres en función de su experiencia social o de las relaciones de género y los diversos estilos de aprendizaje constituyen información de inestimable valor para el sector educativo, no solo para los diseñadores curriculares, sino esencialmente para los docentes y los sujetos que aprenden. Por ello, estos aspectos deberían recogerse y el formato debería incluir notas para el aprendizaje con referencia a la competencia general (apreciaciones generales o globales) y a las unidades de competencia que recojan los aspectos claves relevados en el proceso de identificación.



# Experiencias de metodologías de identificación

- A. Taller de identificación de competencias en Serigrafía
  - 1. Contextualización de la experiencia
  - 2. Género y competencia laboral
  - 3. Análisis del trabajo y desarrollo curricular
  - 4. Guía para el desarrollo del taller
  
- B. La construcción del perfil profesional de Micropropagación vegetal
  - 1. Contextualización de la experiencia
  - 2. Marco de intervención para la construcción y validación de perfiles ocupacionales desde los enfoques de competencia laboral y género
  - 3. Metodología y fases de desarrollo
  - 4. La construcción del perfil profesional:  
el Mapa funcional y las Unidades de competencia



## A. El Taller de identificación de competencias en Serigrafía

### 1. Contextualización de la experiencia

En el año 2000, FORMUJER desarrolló una experiencia de cooperación técnica con el Núcleo de Industria Gráfica del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) de Costa Rica. Dado que el Núcleo tenía la necesidad de rediseñar un perfil del área de Serigrafía manual y semiautomatizada aprobado por el sector empresarial, se buscó un método que facilitara la participación y consenso con empresas del sector, incorporando la perspectiva de género.

El INA ha establecido como política de la institución la necesidad de “...rediseñar los programas de formación profesional bajo el concepto moderno de **competencias laborales**, con miras a garantizar, mediante la modularización, una oferta educativa flexible, adaptable e integrada a las necesidades y características de los diferentes clientes del INA” (Política 3 del INA - Acción estratégica 12).

En tal sentido, desde 1997 el INA desarrolla una experiencia de normalización, formación y certificación profesional basada en competencias en el Sector Turismo. El Sistema Nacional de Normalización, Formación y Certificación de Competencias Laborales en el **Sector Turismo** está compuesto por tres subsistemas interrelacionados, los cuales tienen como propósito atender de manera flexible y oportuna la demanda de formación y capacitación de la fuerza laboral del sector. La relación entre los subsistemas permite una retroalimentación entre ellos, así como de los productos que se generan, en su orden: normas de competencia laboral, módulos y programas de formación profesional modularizados y pruebas teóricas y prácticas de certificación profesional.<sup>1</sup>

Para desarrollar esta primera experiencia, el INA ha debido definir los procesos metodológicos para cada subsistema, elaborar manuales de procedimientos, capacitar al personal técnico-docente, diseñar material didáctico de apoyo, normalizar, modularizar y elaborar pruebas de certificación para las distintas áreas funcionales del Sector y, a partir del año 2000, se está implementando y ejecutando la oferta formativa basada en competencias.

1 INA. *Normalización, Formación y Certificación Profesional, basada en Competencias Laborales*. Costa Rica, 2000.

A partir de la experiencia desarrollada, la Dirección de Formación y Servicios Tecnológicos del INA se propone ampliar este proceso a los demás sectores productivos que atiende la Institución.

Por su parte, el Programa FORMUJER Costa Rica (Convenio INA/BID se propone generar y promover condiciones de equidad de género en la política del sistema de formación profesional del INA para garantizar, en el futuro, la igualdad de oportunidades de las mujeres y los hombres en la formación profesional. Para ello, implementó una estrategia de generación de experiencias pilotos con fines demostrativos y de aprendizaje, destinada a fortalecer institucionalmente al INA para el diseño y la implementación de políticas e intervenciones de formación profesional con perspectiva de género, que favorezcan la igualdad de oportunidades y amplíen las posibilidades de inserción de las mujeres de escasos recursos.

En ese contexto, la articulación entre FORMUJER y el Núcleo de Industria Gráfica permitió implementar un Taller para identificar el **Perfil de competencia de la persona profesional en Serigrafía Manual y Semiautomatizada**, bajo la perspectiva de género para lo cual se requería aplicar una metodología ágil y participativa, y en concordancia con los lineamientos del trabajo en el INA. Se optó por el **Taller de identificación de competencias (AMOD)** dado que es una metodología rápida y ágil que permite dar respuestas a corto plazo en materia de formación. Parte del principio básico de que es el personal trabajador experto quien mejor puede expresar las competencias requeridas en el trabajo o función; a su vez, la interacción y construcción del consenso entre los/as participantes durante el desarrollo del Taller facilita la reflexión acerca de aportes, dificultades, interrelaciones y conflictos desde una perspectiva de género.

Se contó con la asistencia de una consultora internacional en la temática <sup>2</sup> y se convocaron a representantes del sector serigráfico costarricense, tanto a nivel de gerencia o jefaturas, como también a personal operativo de primera línea, siempre buscando contar con la participación de mujeres en el Taller.

La participación del sector empresarial en el desarrollo del Taller es vital para generar, promover y mantener una articulación permanente entre el sector de formación y el sector productivo ya que las competencias laborales constituyen

2 Por más información y autoría, ver el capítulo Introducción de este documento.

un medio para que interactúen ambos sectores, creando un espacio de construcción compartida y consensuada en que cada uno de los actores realiza su aporte. En el caso particular del Taller AMOD, los integrantes del panel no se conocían personalmente, pero sí manejaban la presencia de sus empresas en el mercado y se percibían como competidores. Sin embargo, rápidamente se transformaron en un equipo de trabajo, reunidos por primera vez para una finalidad específica: el desarrollar el perfil de un o una profesional en Serigrafía Manual y Semiautomatizada<sup>3</sup> bajo el enfoque de competencia laboral con perspectiva de género. La sinergia grupal generada por los y las participantes promovió espacio e interés para continuar trabajando en conjunto sobre temas de interés del subsector permitiendo, a su vez, darle continuidad al trabajo del desarrollo del perfil.

El Taller tuvo logros directos e indirectos. Los primeros refieren al cumplimiento de los objetivos planteados, entre los que se destacan:

- ➔ Desarrollo de un perfil preliminar –bajo el enfoque de competencia laboral con perspectiva de género– de una persona profesional en Serigrafía manual o semiautomatizada.
- ➔ Sistematización de una experiencia de identificación de competencias, bajo un enfoque de género.
- ➔ Suministro de insumos (perfil y unidades de competencia, elementos críticos, etc.) para el posterior desarrollo de normas y diseños curriculares.
- ➔ Validación del perfil por parte de empresas del sector serigráfico costarricense.

Entre los logros indirectos derivados de esta experiencia, merece especial destaque el desarrollo y consolidación de la vinculación entre el sector empresarial serigráfico costarricense y la Institución de formación a través de diferentes mecanismos y medios, tales como:

---

3 En adelante, y a los efectos de aligerar el texto, se referirá como Serigrafía.

a) Realización del Seminario Nacional “*Serigrafía hoy y mañana. Sus implicaciones en la formación profesional*”. Este seminario nace a raíz de las conclusiones de los/as participantes en el Taller y contó con la participación de conferencistas y personas expertas tanto en Serigrafía como en género, a nivel nacional e internacional.

b) Fortalecimiento del Comité de Enlace del Núcleo de la Industria Gráfica, con la incorporación de dos representantes del área de Serigrafía (un hombre y una mujer), lo que fue resultado del Seminario anterior.

c) Incorporación del sector serigráfico en la Asociación Costarricense de la Industria Gráfica.

d) Realización de las primeras acciones formativas en el INA con el curso “*Artes finales para Serigrafía*”, dirigido específicamente a este sector, con la participación de catorce mujeres.

Como resultado del trabajo conjunto de los diversos actores involucrados:

- ➔ el Núcleo de la Industria Gráfica ha podido formular diseños curriculares actualizados y pertinentes a las necesidades del sector productivo del país, según lo establece el proceso de planeamiento curricular del INA.
- ➔ El INA y las instituciones formadoras cuentan con un método ágil y participativo para identificar competencias con el sector empresarial y desde la perspectiva de género.

A continuación, se presenta la sistematización de esta experiencia en el entendido que la misma aporta en la construcción de una formación profesional en igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, y con la cual FORMUJER pretende abrir un camino y acercar instrumentos y metodologías innovadoras para actualizar y revisar los desarrollos curriculares e incluir en ellos las necesidades y especificidades de mujeres y varones, visibilizando los aportes de ambos en el desempeño de sus funciones.

## 2. Género y competencia laboral

En la profusa y diversa bibliografía sobre el enfoque de la competencia laboral existen múltiples abordajes, caracterizaciones y definiciones acerca de la competencia laboral.

En el marco de FORMUJER, y a los efectos de esta experiencia, se entiende a la competencia laboral como la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en juego en el desempeño de una función productiva. Una construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no solo mediante la instrucción sino también, y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.<sup>4</sup>

Importa señalar algunos componentes del concepto:

- Propone una visión **integradora** ya que la competencia tiene sentido en tanto es un conjunto dinámico, una construcción, cuyos componentes, aunque puedan desagregarse, aisladamente no constituyen la competencia.
- Tiene en cuenta el conjunto de aspectos que necesita la persona para su **desempeño** en el medio laboral. Pero su referencia ya no es el puesto de trabajo sino la persona trabajando. El desempeño es un punto de convergencia donde se ponen en juego los conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para resolver una situación de trabajo. Por lo tanto, evidenciar la competencia implica aludir a la integralidad y no a la sumatoria o la ejecución parcial.
- Señala el **carácter social** de la construcción individual de aprendizajes, como un proceso de interacción entre personas, entre la experiencia individual y la colectiva. La reflexión colectiva sobre las prácticas laborales se constituye en un espacio de comunicación, formación e investigación, de reconocimiento y capacidad para transformar esas prácticas.

4 Por mayor desarrollo, ver Capítulo I.

En muchos países se ha alcanzado igualdad estadística en la participación de hombres y mujeres en la educación general. Sin embargo, esta igualdad no se ha logrado en la formación profesional y el mundo laboral.

La atribución rutinaria de mujeres y hombres a funciones específicas acaba vinculándose estrechamente con lo que significa ser un hombre o una mujer en contextos específicos. La asignación de mujeres y hombres a diferentes tareas, actividades y ocupaciones resulta una respuesta racional a diferenciales socialmente construidos pero que, a pesar de todo, se tornan reales en sus habilidades y aptitudes.

Buscar la transformación de las actuales relaciones de género implica:

- una reconstrucción del ordenamiento simbólico de lo femenino y lo masculino en la interacción social.
- “... considerar que todo aprendizaje es social y que el desarrollo de competencias laborales está mediatizado por nuestra socialización como hombres o mujeres, algunas competencias necesarias no se ejercitan adecuadamente porque desde la niñez se nos dijo que ‘eso no es para mujeres o no es para hombres’. Estos mensajes funcionan como una programación inconsciente que limita la formación profesional y el desempeño laboral, especialmente en áreas diversificadas.”<sup>5</sup>
- valorizar competencias poco reconocidas, adquiridas generalmente a través de la experiencia social femenina, sistematizándolas y profundizándolas para que puedan ser transferibles a situaciones de trabajo.

A partir del **enfoque de género** podemos preguntarnos quién hace qué en los espacios de la formación laboral y del trabajo. Esta información permite formular currículos que respondan a las necesidades formativas, laborales y sociales de hombres y mujeres.

5 FORMUJER/INA-BID – Quirós, Rebeca *Género y Competencias Laborales*, Colección Género en la Formación, 2001.

Conceptos como la formación continua, la importancia de la correspondencia entre capacitación y desempeño laboral y la creciente valoración de la persona que trabaja como sujeto autónomo y proactivo en el marco de su trabajo plantean nuevos desafíos a educadores/as, trabajadores/as y empleadores/as.

En las últimas décadas la necesidad de una fluida y permanente articulación entre el sector educativo y el sector productivo se ha convertido en una preocupación constante tanto para las empresas como para educadores/as. Las iniciativas de acercamiento y de interacción han comenzado a cobrar fuerza y las distancias que separaban al centro de formación del lugar de trabajo parecen acortarse. Junto a esto, los temores de la subordinación de un sistema a otro parecen caminar hacia una concepción de mutua potenciación y realimentación.

Una vez que el diálogo está entablado surge la dificultad de crear códigos comunes que permitan abordar el fenómeno del desempeño laboral desde una perspectiva integradora, comprensiva de su globalidad y complejidad y capaz de dar cuenta de sus permanentes transformaciones.

Las competencias laborales constituyen un espacio de interacción entre el sector educativo y el sector productivo, un espacio de construcción compartida y consensuada en que cada uno de los actores realiza su aporte.

Algunos de los aspectos relevantes del **enfoque de formación basada en competencias profesionales** son:<sup>6</sup>

- ➔ Enfocado a la demanda real del mercado e integrado por los mismos usuarios, las personas, los empresarios y las instituciones de formación profesional (IFP), identifican y definen las competencias y los programas en forma conjunta.
- ➔ Permite contar con programas flexibles, de mayor calidad y pertinentes con las necesidades de la población y la planta productiva.

6 INA *Normalización, Formación y Certificación Profesional, basada en Competencias Laborales, op.cit.*

- Proporciona un sistema con mayor posibilidad de actualización y adaptación.
- Concibe a la capacitación no como una actividad finita y de corta duración, sino como un proceso de largo plazo que abarca toda la vida productiva de la persona y le facilita la acumulación de conocimientos, así como el desarrollo de competencias que le amplían las oportunidades de superación y progreso individual y profesional.
- Posibilita una mayor coordinación institucional, así como una mayor permeabilidad entre centros de trabajo (empresas) y la oferta de capacitación de las IFP.

El enfoque de la competencia laboral se apoya en la identificación de competencias y criterios de evaluación que sirven de base para diseñar programas de formación modularizados y flexibles.

**La formación basada en competencias** propone un nuevo enfoque centrado en la persona que se capacita. Las prácticas formativas buscarán responder a los siguientes criterios:

- Las competencias a alcanzar se **identifican cuidadosamente** con la participación de los actores.
- La formación es un proceso **integral e integrado** donde hechos, conceptos, conocimientos y actitudes forman parte del aprendizaje de las competencias.
- Se pone énfasis en el logro de resultados concretos siempre en referencia a los **criterios de desempeño** definidos y conocidos a priori por los capacitandos.
- Se busca que la persona que se capacita **gestione y controle** su proceso de aprendizaje, con el apoyo de los educadores.
- El trabajo se convierte en un instrumento pedagógico y didáctico privilegiado: se privilegia la formación en servicio y se estimula la formación continua.
- El progreso de las y los capacitandos en el programa se produce al ritmo que cada uno de ellos determina. Los instrumentos de competencias posibilitan **personalizar los procesos y los ritmos de aprendizaje**.

### 3. Análisis del trabajo y desarrollo curricular

#### El taller y la construcción del perfil de competencias

Existen metodologías que posibilitan una rápida identificación de competencias con fines educativos y que, por otra parte, facilitan la articulación de la formación con el mundo del trabajo a nivel del aprendizaje práctico en el medio laboral, que constituye un recurso didáctico relevante en un enfoque de competencias.

La metodología DACUM, «desarrollo de un currículo» en sus siglas en inglés, se caracteriza por articular, desde su diseño, las funciones y tareas desempeñadas por el trabajador con la construcción del currículo. Fue uno de los primeros esfuerzos, y de amplia aplicación, de vinculación de las competencias con la formación y la capacitación.

El DACUM se desarrolló originalmente en Canadá, a fines de la década de los sesenta, con el objetivo de construir una guía curricular que permitiera el involucramiento del capacitando en el programa de formación y en la definición de los objetivos a alcanzar. La metodología es altamente participativa desde la definición misma de los contenidos y se desarrolla con las personas que trabajan y supervisan, quienes en forma conjunta identifican los procesos de las tareas, las funciones y los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para su desempeño, así como los equipos, herramientas y materiales necesarios.

El taller con trabajadores/as expertos/as es el núcleo del procedimiento para formular la carta o mapa DACUM, que es una matriz de funciones y tareas que la persona debe ser capaz de realizar, complementada con la identificación de conocimientos y habilidades generales, importantes para su trabajo, con los comportamientos sociales requeridos (actitud, trato), con el equipo, los materiales y herramientas que utilizan, y con las tendencias y perspectivas del trabajo para el futuro inmediato. El resultado es una carta o mapa de funciones y tareas que es utilizado, en una segunda etapa, para desarrollar los contenidos de capacitación, los criterios e instrumentos de evaluación y los recursos didácticos.

La metodología DACUM ha sufrido adaptaciones e interpretaciones en los últimos treinta años. A los efectos de precisar el análisis, cabe señalar las premisas o principios que constituyen sus sustentos teóricos:

- ➔ Quienes trabajan (trabajadoras y trabajadores expertos) pueden describir y definir su trabajo de manera más precisa que cualquier otra persona de la organización.
- ➔ Una manera efectiva de definir una función es a partir de las actividades que ellos/ellas realizan.
- ➔ Todas las tareas requieren para su ejecución adecuada el uso de determinados conocimientos, habilidades y destrezas, herramientas y actitudes positivas de la persona. Si bien esas no son tareas, sí son el medio o los elementos facilitadores que permiten un desempeño exitoso.

Estas premisas se basan a su vez en una combinación de corrientes teóricas de la escuela conductista y funcionalista, aunque la última se resiste a incorporar el análisis de tareas, ya que busca expresar el trabajo en términos de resultados y no de procesos.<sup>7</sup>

#### **El Taller AMOD. Un modelo de desarrollo curricular**

La metodología AMOD se define como un modelo, de los tantos que existen, de identificación de competencias y desarrollo curricular derivado de la metodología DACUM. Fue desarrollado en Canadá como una versión alternativa y complementaria del mapa DACUM (Análisis de funciones y tareas). Como ya se indicara, es un método rápido y ágil que permite dar respuestas a corto plazo en materia de formación. Durante el desarrollo del taller se genera una interacción y sinergia grupal que permite a los distintos actores comprender en qué consiste su trabajo y hacia dónde transitar para mejorar el desempeño. Por otra parte, la construcción del consenso de los/as participantes constituye también un acto de reflexión y formación.

---

<sup>7</sup> Mertens, Leonard. *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, (Herramientas para la transformación, 2), Cinterfor/OIT, Montevideo, 1996.

En síntesis, la ventaja del Taller sobre otras metodologías radica en la agilidad y apertura que ofrece para conectar un perfil ocupacional con la formación, y la evaluación permite responder muy rápido a la necesidad de estructurar la formación y el aprendizaje, abriendo un espacio para incorporar el enfoque de género.

El AMOD parte, como el DACUM, del principio básico de que son los trabajadores expertos quienes mejor pueden expresar las competencias requeridas en el trabajo o función.

Con este método se busca establecer una relación directa entre los elementos del currículo, expresados en la forma de un mapa de competencias y la secuencia de formación y la evaluación del proceso de aprendizaje.

Para lograrlo, pone mucho énfasis en la interacción entre los actos de autoevaluación por parte del/la capacitando/a y la evaluación del personal instructor/supervisor, aplicando una escala de calificación que suele variar de tres a seis niveles y que se diseña en función de las necesidades.

El proceso de desarrollo de la metodología comienza y termina con un panel de expertos/as (trabajadores/as, supervisores/as, gerentes/as) cuya selección es clave y depende del o los cursos a realizar (instancias de capacitación para una empresa o para determinada área común a varias empresas; en este caso, debe tenerse en cuenta que lo que se gana en amplitud se pierde en profundidad). El Taller admite la presencia de observadores/as que no participarán activamente en la identificación del perfil. El panel de expertos/as se ubica físicamente frente a una pared, mientras que el/la facilitador/a (asistido/a por una persona familiarizada con la metodología) registra las expresiones de los/as participantes en tarjetas que se van colocando en la pared.

En las primeras etapas de desarrollo del taller se trabaja mediante lluvia de ideas registrando todos los enunciados en las tarjetas, mientras el/la facilitador/a juega un rol no directivo, induciendo a la participación y al consenso entre los/as participantes.

En las dos últimas etapas del taller, la persona facilitadora no solo orienta el proceso sino que lo direcciona y afina los enunciados.

### Las etapas de trabajo

A continuación, se presentan las sucesivas etapas para realizar un taller de identificación de competencias, ilustradas por los productos resultantes de la experiencia en el subsector Serigrafía, en el entendido de que dicha experiencia, así como sus productos, tienen valor de ejemplo y de guía para quienes se propongan aplicar la metodología.

A los efectos prácticos, se ha dividido el proceso en dos grandes fases:

- La primera culmina con la elaboración del **perfil del profesional**, presentando familias de funciones con sus correspondientes competencias ordenadas de acuerdo a niveles de complejidad creciente.
- En la segunda fase se elabora, basándose en la experiencia del grupo de participantes, un ordenamiento de **la secuencia de capacitación** a desarrollar y una propuesta de **desarrollo de estándares**, como insumo para elaborar guías de formación/evaluación. Estos instrumentos cobran un valor fundamental en los procesos de capacitación como guías de aprendizaje en situación de trabajo y como herramientas para detectar las necesidades de capacitación y los resultados o avances de los procesos de aprendizaje.

El Taller se desarrolla en dos etapas cuya duración mínima puede reducirse a dos medias jornadas. En la primera parte, se aborda la elaboración del mapa de funciones y elementos de competencias, para, en la segunda, culminar con la identificación de estándares de desempeño y secuencia de capacitación.

Tener una clara visión de lo que se espera que la persona sea capaz de realizar y de los objetivos del plan de formación, constituye un recurso pedagógico de gran valor formativo. Por una parte, coloca al o la estudiante en el centro del proceso de capacitación dándole la responsabilidad de dirigir y orientar su propio aprendizaje; por otra parte, dota de transparencia a todo el proceso formativo evidenciando la utilidad y pertinencia de la propuesta de capacitación. Ambos aspectos motivan una actitud activa y responsable del/a estudiante a la vez que le permiten ser más crítico/a y exigente con la capacitación que se le brinda, facultándole identificar con claridad sus necesidades de formación y apoyo.

A modo de ejemplo, a lo largo del trabajo, se presenta la experiencia del Taller en el Subsector Serigrafía

En el panel participaron 16 personas, de 11 empresas de impresión serigráfica, hombres y mujeres, que fueron seleccionados para participar de esta experiencia.

El grupo estuvo integrado por panelistas que fueron los/as protagonistas del taller, y observadores que se integraron a las actividades posteriormente como forma de asegurar la continuidad del trabajo desde el INA. La coordinación estuvo a cargo de metodólogas o facilitadoras que fueron orientadoras, ayudando a priorizar los objetivos y manteniendo la direccionalidad del proceso.

Se consideró que 17 personas eran un número suficiente para generar debate y discusión en torno a los diferentes temas planteados, al mismo tiempo que no obstaculizaría la continuidad y evolución de lo producido. Más aún, la participación de "observadores" se da a partir del momento en el que se logró una formulación del mapa de funciones. La discusión y la interacción es imprescindible para generar información consensuada pero se debe asegurar que se mantenga dentro de ciertos márgenes para lograr los resultados esperados. Se debe intentar alcanzar *el "rendimiento potencial"* del panel asegurando la participación de todos/as sus miembros pero, asimismo, es importante direccionar los esfuerzos en un mismo sentido, evitando discusiones sin salida. También se debe lograr una participación uniforme (que participen todos) y estable (que no decline la participación a medida que se desarrolla el taller).

Los integrantes del panel no se conocían personalmente. Sí manejaban la presencia de sus empresas en el mercado y se percibían mutuamente como competidores. Sin embargo, a poco de iniciada la primera jornada de taller, se transformaron en un equipo de trabajo, reunidos por primera vez para una finalidad específica: en este caso, desarrollar el perfil de competencias del o la trabajadora del subsector. Pero no era posible aventurarse sobre la estabilidad y permanencia de las relaciones.

De hecho, la convocatoria y el trabajo en Taller significaron una primer instancia de nucleamiento de las empresas del subsector (medianas y pequeñas). Rápidamente quedó demostrada la conveniencia de un ámbito de reflexión conjunta así como la necesidad de darle continuidad y seguir trabajando en temas comunes.

Los y las participantes percibieron al INA como un agente aglutinante que podría brindarles la oportunidad de continuar trabajando en conjunto sobre temas de interés del subsector y surgieron iniciativas que serían propiciadas por FORMUJER (por ejemplo, foro de prospectiva e impactos de la digitalización) y que permiten proyectar ámbitos de cooperación estables.

## 4. Guía para el desarrollo del Taller

### Preparación del taller

Consiste en la determinación del área a analizar y la selección de los participantes.

#### *¿Qué sabemos del subsector?*

En general, las instituciones de formación profesional tienen un conocimiento previo y vinculación con empresas del sector o subsector, ya sea a través de instancias formalizadas o de sus egresados/as, docentes, etc. Utilizar este capital, actualizarlo y acrecentarlo para orientar la selección del panel implica un análisis previo del subsector o de la empresa que arroja información general y diferenciada por sexo, que comprenda:

- ➔ Organizaciones clave y empresas representativas y de punta.
- ➔ Participación de hombres y mujeres en el empleo y en la capacitación.
- ➔ Tipos de ocupaciones/empleos y tendencias.
- ➔ Trayectorias profesionales al interior del subsector/empresa. Entradas y salidas.
- ➔ Vinculación con otros sectores. Transferencia de competencias.
- ➔ Otros aspectos que puedan afectar al subsector: reestructuras, nuevas empresas, proyectos de inversión, etc.

No se trata aquí de obtener un relevamiento con rigor científico sino de contar con información confiable para realizar una selección ajustada de las empresas y personas que integrarán el panel.

En el caso del subsector Serigrafía, se diferencian claramente dos grupos de empresas en base a la tecnología empleada, al mercado que apuntan y al tamaño de las unidades: i) impresión serigráfica automatizada (empresas grandes y medianas) y ii) impresión serigráfica manual y semiautomatizada (empresas medianas y pequeñas). El Núcleo de la Industria Gráfica del INA, evaluando su capacidad instalada, la necesidades de formación y las posibilidades de generación de empleo (asalariado y creación de empresas), decidió abordar el área funcional de la impresión serigráfica manual y semiautomatizada.

Para llevar a cabo un primer relevamiento de información del sector se contó con el apoyo técnico del responsable de enlace con el Sector empresarial de FORMUJER. En Costa Rica no existe ninguna instancia de nucleamiento de las empresas que operan en el mercado en esta área ni de sus trabajadores (por ejemplo: cámara, asociación profesional, sindicato). Fue necesario, entonces, identificar empresas y tomar contacto con sus responsables para lograr la información preliminar. Así, se detectaron empresas cuyos efectivos varían de tres a alrededor de veinte personas, con participación mayoritariamente masculina pero donde se advierte la incorporación de algunas mujeres en los últimos años, no solo en funciones de administración o ejecución sino también como empresarias. Por otra parte, en los cursos del INA se ha puesto de manifiesto un reciente crecimiento exponencial de la participación femenina en los cursos de Serigrafía. Las personas que trabajan son multifuncionales: "hacemos de todo", dirán luego en el Taller, excepto en algunas empresas medianas en donde existe una cierta especialización.

### **Seleccionar el panel**

Como se mencionó anteriormente, el panel que describirá las competencias, debe contemplar a personas que realizan las funciones a analizar y a quienes cumplen tareas de supervisión. Generalmente se aconseja que el número de panelistas se encuentre en el entorno de las seis a doce personas.

Si se trata de un curso de capacitación para una o dos empresas, se las invitará a participar, seleccionando trabajadores/as expertos/as en el área a analizar. Si se pretende realizar cursos dirigidos a un subsector, se seleccionarán las empresas de manera que sean suficientemente representativas del mismo.

En todos los casos, el criterio es que las personas que integren el panel sean valoradas por su desempeño en la empresa y que exista una representación equilibrada de hombres y mujeres, si la participación en el empleo así lo permite. Esta instancia consiste generalmente en tomar contacto con los responsables de la empresa, explicarles qué y quiénes componen el Programa, cuál es el propósito, para qué se les necesita desde la institución de formación, qué pueden aportar y cuál puede ser la utilidad para la empresa. Es conveniente explorar fechas posibles y horarios que se adecuen a las características de las empresas y que no entorpezcan su funcionamiento normal.

Para el subsector Serigrafía se seleccionaron unas quince empresas, tres de las cuales enviaron representantes mujeres.

### Planificar el Taller

El próximo paso será elaborar un plan de las actividades y responsabilidades para la realización del taller, que contemple:

- ➔ **fechas y horarios;**
- ➔ **facilitadores/as familiarizados/as con la metodología.** Respecto a los/as facilitadores/as, se sugiere que se trate de personas que conozcan la metodología y que tengan cierta experiencia en análisis del trabajo y dinámica de grupos, creando un clima que estimule la participación y la construcción del consenso. Su función es facilitar y organizar la información de los actores del sector productivo a través de preguntas disparadoras, asegurando la participación de la totalidad del panel;
- ➔ **empresas seleccionadas, panelistas;**
- ➔ **observadores y los aspectos logísticos.**

El Taller de referencia se realizó en dos medias jornadas de tres horas cada una; del mismo participaron trece hombres y tres mujeres que ejercían funciones varias (serigrafía, gerencias, jefaturas de producción y taller). A modo de ejemplo, se presenta el Programa del taller:

Lunes		Martes	
17.15	Bienvenida. Presentación actividad	17.15	Revisar funciones
17.20	Reglas de juego	18.00	Ordenar por complejidad
17.25	Ronda presentaciones		• Subcompetencias críticas
17.35	Subsector. ¿Cómo lo llamarían?	18.30	Pausa café
	• Propósito principal	19.00	Trabajo en grupos:
	• Ventajas comparativas		Criterios de ejecución
	• Tendencias		y conocimientos
	• Participación género	19.30	Puesta en común
	• Lluvia de ideas	20.00	Cierre
18.30	Pausa café		Entrega de certificados
19.00	Funciones		

### *Desarrollo del taller*

El panel se ubica en torno a una mesa y frente a una pared o un gran pizarrón en donde se van colocando las hojas de papelógrafo y posteriormente las tarjetas que registran las contribuciones de las sucesivas etapas de desarrollo del Taller. Las o los facilitadores, permanecen de pie, escribiendo en las tarjetas y reubicándolas en la pared o pizarrón de acuerdo a las distintas fases.

### *Determinación de los objetivos y estrategia general de las empresas en el mercado*

En esta etapa se introduce lo holístico, que luego será retomado en las instancias sucesivas. Se solicita al panel que señale aquellas características que, en su opinión, diferencian a las empresas del subsector: qué elementos las hacen más competitivas, cuál es el sello característico de la empresa o del producto, cuáles son sus rasgos más salientes, cuáles sus aspectos críticos o amenazas que la acechan y cómo se imaginan el futuro, qué tendencias creen que se profundizarán. Los enunciados que van surgiendo de la lluvia de ideas se registran en un papelógrafo, que se coloca en la pared.

#### Preguntas guía:

- ➔ ¿Cuáles son las características distintivas del negocio/actividad de la empresa/subsector?
- ➔ ¿Cuáles son los factores de competitividad?
- ➔ ¿Qué se propone la empresa (o las empresas) para asegurar su viabilidad?

En esta primera etapa del Taller de Serigrafía, se observaron altos niveles de participación y expresión, que fueron en aumento a medida que se avanzó en el trabajo. Aparecieron reiteradamente algunos aspectos que dan cuenta de la centralidad de los temas. Se intercambiaron experiencias comunes y se sometieron a discusión situaciones de trabajo particulares. Se generó un clima cada vez más distendido que favoreció la comunicación entre el panel con miras al objetivo de lograr una visión consensuada y general del subsector.

#### PROPÓSITO

- ✓ Satisfacer necesidades del cliente
- ✓ Calidad
- ✓ Ofrecer opciones a la clientela
- ✓ Arte
- ✓ Mercado exige conocimiento
- ✓ Más allá, lo que se entregue a clientela (servicio al cliente) regresa
- ✓ Precio, calidad, entrega
- ✓ Necesidad de que haya utilidades
- ✓ Empresa rentable
- ✓ Algunos clientes piden precio, otros calidad
- ✓ Se necesita competencia leal  
Competencia de precios afecta la calidad
- ✓ Desventaja: cursos “rápidos” mala calidad
- ✓ Necesidad de práctica
- ✓ Comprender que hay un sistema y estructura administrativa.

#### VENTAJAS DE LA SERIGRAFÍA

- ✓ Ofrece opciones como tintas para exteriores (impresión digital)
- ✓ Permite imprimir en varios sustratos.

#### FUTURO DE LA SERIGRAFÍA

- ✓ Apoyo de INA y gobierno para mejorar capacitación (escuelas)
- ✓ La tendencia a futuro es automatizar que hace más sencillo
- ✓ Manual no va a desaparecer, pero se puede automatizar (mantener las 2).
- ✓ Máquina: calidad “pareja” siempre igual, no se cansa.

#### *Participación de hombres y mujeres*

De manera similar a la etapa anterior, se plantea la participación de hombres y mujeres en el área a analizar. Se trata de reflexionar sobre las relaciones entre ambos, las funciones que cumplen, qué aspectos facilitan o dificultan una participación e integración equitativa, si existen o no factores de discriminación, y si se perciben aportes o capacidades específicas de unos y otros.

La información recogida, en esta etapa y en la anterior, será retomada posteriormente, tanto en la identificación de las competencias de las personas como en la redacción de estándares ya que permite contextualizar y realizar propuestas superadoras e incluyentes relativas al desempeño profesional.

Preguntas guía:

- ➔ ¿En las empresas del subsector trabajan mujeres y hombres? ¿En qué funciones? ¿Por qué?
- ➔ ¿Perciben dificultades para el acceso a otras funciones? ¿Cuáles? ¿Cómo pueden superarse?
- ➔ ¿Cuál es su contribución específica de unas y otros a la viabilidad y competitividad de la organización o el subsector?

Las notas registradas como respuesta a estas preguntas en el Taller de referencia, fueron:

**Hombres y mujeres**

- ✓ Gremio de hombres, ha costado a mujeres introducirse en Serigrafía, Offset, etc. Se requiere voluntad.
- ✓ Las mujeres tienen delicadeza, más cuidado, visión, son detallistas.
- ✓ No a todas las mujeres les gusta llenarse las manos de tinta...
- ✓ A ellas les gusta ventas y oficina.
- ✓ Algunas empresas no contratan mujeres en taller para no arriesgarlas porque es un ambiente muy duro y masculino y los hombres lo sienten como espacio propio. No mezclan sexos en talleres.
- ✓ Las mujeres son más flexibles a órdenes, mientras los hombres a veces engañan, no siguen órdenes.
- ✓ Ellas tal vez no sean aceptadas.

*Capacidades que deben demostrar las personas que trabajan en el área*

Es una primer aproximación de carácter caótico a las funciones de los trabajadores del área.

Se efectúa un desdoblamiento de los objetivos generales del área en los atributos que la persona debe demostrar para cumplir con ellos. Se registran todas las contribuciones expresándolas con un verbo de acción en tarjetas que se van colocando en la pared o pizarra.

### Serigrafía (manual y semiautomatizada). Ejemplo de lluvia de ideas:

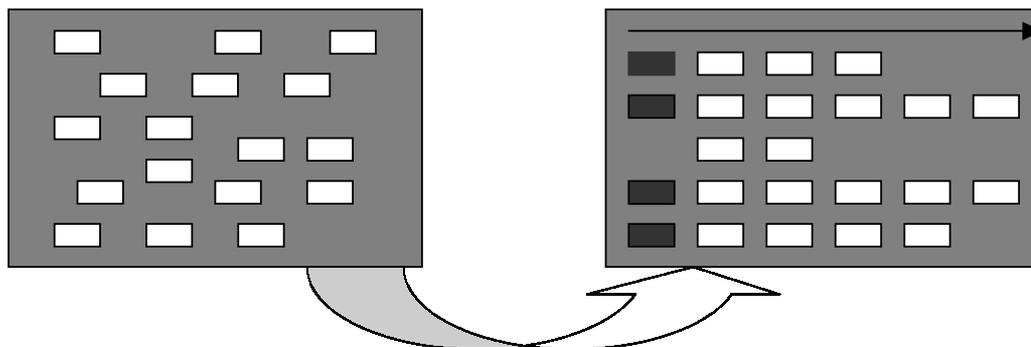
Preparar marcos	Estampar Imprimir	Atender al cliente	Cotizar	Realizar revelado
Vender productos y servicios	Seguir instrucciones orden	resolver imprevistos y problemas	Planificar tiempos (s. 1 tiraje)	Realizar pruebas de posición
Diseñar Arte	Tensar seda	Recibir y registrar pedidos	Utilizar elementos de protección	Tomar precauciones con productos solventes

#### Preguntas guía:

- ¿Qué responsabilidades específicas tienen los operadores del área?
- ¿Qué deben lograr y hacer para cumplir con los objetivos generales de la empresa del área?

#### Estructuración en familias de funciones

En una primera instancia se procede a ordenar la información sobre la base de criterios de áreas de responsabilidad, afinidad de las actividades desarrolladas y de las competencias personales involucradas. Simultáneamente, se van ajustando los enunciados: se eliminan repeticiones, se agregan subcompetencias que surgen del intercambio y del consenso. Es un proceso dinámico que implica ir reubicando las tarjetas hasta llegar al mapa. Es recomendable colocar los elementos comunes en filas y luego proceder, si es necesario, a dar la redacción definitiva a la función o competencia general construida, considerando una formulación amplia de forma de ser comprensiva de las subcompetencias identificadas. La función se coloca en el extremo izquierdo y sus componentes se despliegan hacia la derecha.



## Preguntas guía:

- ➔ ¿Cómo se pueden agrupar las funciones y responsabilidades mencionadas hasta el momento en grandes grupos, que den cuenta del desempeño del trabajador?

## Serigrafía (manual y semi-automatizada). Ejemplo de primera versión de perfil

Realizar servicio al cliente <b>A</b>	Realizar publicidad <b>A1</b>	Vender productos y servicios <b>A2</b>	Atender al cliente <b>A3</b>	Recibir y registrar pedidos <b>A4</b>	Solicitar/ lograr originales fieles <b>A5</b>	Interpretar/Analizar la demanda del cliente <b>A6</b>	Asesorar al cliente (o vendedor) <b>A7</b>
Realizar presupuesto <b>B</b>	Consultar a proveedores <b>B1</b>	Calcular tiempos <b>B2</b>	Cotizar <b>B3</b>				
Planificar y organizar el trabajo <b>C</b>	Seleccionar y decidir materiales a utilizar <b>C1</b>	Planificar trabajo y tiempos (s. 1 tiraje) <b>C2</b>	Aprovechar / optimizar recursos <b>C3</b>	Seguir instrucciones orden compra <b>C4</b>	Estandarizar tiempos y procesos <b>C5</b>		
Producir/ Ejecutar <b>D</b>	Diseñar artes	Realizar revelado	Preparar Marcos	Tensar seda Montar	Preparar sustratos	Preparar Tintas	Limpiar materiales
	Realizar pruebas de posición	Estampar-Imprimir (muestra para el cliente)	Secar	Realizar cortes	Troquelar	Empacar	Alistar cortes
Resolver imprevistos y problemas <b>E</b>	Identificar/analizar el problema (localizarlo) <b>E1</b>	Consultar a otras personas <b>E2</b>	Tomar decisiones para soluc. problemas <b>E3</b>	Mantener serenidad <b>E4</b>	Tomar medidas pertinentes p-no repetir <b>E5</b>		
Trabajar en condiciones de higiene y seguridad <b>F</b>	Utilizar elementos de protección <b>F1</b>	Tomar precauciones con productos solventes <b>F2</b>	Tomar decisiones informadas accid: exting, médico,911,etc <b>F3</b>	Mantener condiciones de higiene y orden en área de trabajo <b>F4</b>			
Establecer comunicación efectiva <b>G</b>	Relacionarse con superiores jerárquicos <b>G1</b>						
Trabajar en equipo <b>H</b>	Manejar y cumplir con responsabilidades y roles asignados <b>H1</b>	Colaborar con otras personas <b>H2</b>	Tomar decisiones en conjunto (compartidas) <b>H3</b>	Cumplir-atender otras funciones según necesidades <b>H4</b>	Estar atento al proceso en su conjunto <b>H5</b>		
Realizar mantenimiento de máquinas y equipos <b>I</b>	Realizar reparaciones simples <b>I2</b>	Detectar desperfectos <b>I3</b>	Realizar soluciones rápidas o alternativas <b>I4</b>				

 Elementos críticos

### Revisión del Perfil

Estos conjuntos se afinan en base a ciertos criterios que, en términos generales, pueden ser considerados similares en numerosos procesos productivos y que toman en cuenta las estrategias que la persona pone en juego para su consecución. La persona facilitadora orienta al panel de acuerdo a una visión actualizada del trabajo, que señala la existencia de ciertas áreas funcionales tales como: conservación del equipo y del producto, operación en sí misma, visión general de la empresa o negocio, actitudes, comunicación, seguridad e higiene. El grupo deberá construir sus propios consensos y sus criterios de ordenamiento.

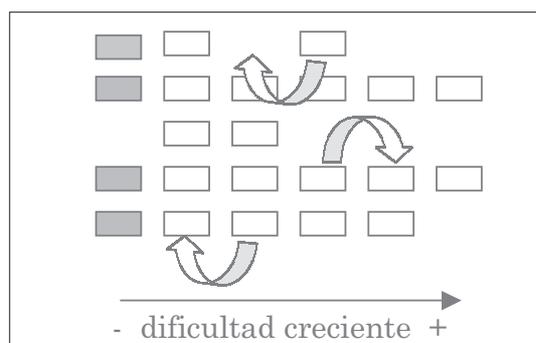
Esta etapa finaliza cuando el grupo considera que se han cubierto todas las posibilidades y que las funciones y subcompetencias del/a trabajador/a están lo suficientemente explicitadas.

Generalmente, esta revisión se realiza al iniciar la segunda jornada de manera de permitir que los/as facilitadores/as trabajen en la primera versión entre ambas instancias para analizarla, identificar aspectos poco desarrollados o confusos y mejorar su presentación.

El resultado de esta etapa será el mapa o perfil de competencias de la trabajadora o el trabajador del área analizada.

### Análisis del orden de dificultad desde el punto de vista del aprendizaje para cada familia de funciones

Consiste en ordenar las subcompetencias por niveles de dificultad, colocando las más sencillas desde la izquierda de la fila hasta llegar a las más complejas en el extremo derecho. El objetivo del ordenamiento es permitir una visualización del proceso para alcanzar el desempeño de una competencia.



El proceso de ordenamiento basado en la complejidad de la adquisición de las competencias genera un espacio de aprendizaje conjunto entre trabajadores, supervisores y la propia institución de formación. Para los primeros, esto constituye un proceso de reflexión y análisis de su experiencia fortaleciendo una visualización activa del propio desempeño laboral, a la vez que permite reconocer las propias estrategias metacognitivas.

Preguntas Guía:

- ➔ ¿Cuál es el orden de complejidad, partiendo de los elementos más simples, del proceso de adquisición de cada una de las competencias definidas?

#### *Identificación de elementos críticos*

Una vez finalizado el ordenamiento se procede a identificar aquellos elementos que, de acuerdo a la experiencia del panel, son críticos para el desempeño competente de cada función. El resultado de esta elaboración debe ser capaz de responder a la pregunta: ¿cuáles son los elementos cuyo desempeño presenta mayores problemas o errores y que son fundamentales para ser competentes en esa función/profesión ?

Se procede así a identificar las funciones críticas o básicas en los siguientes sentidos:

- se considera fundamental el buen desempeño en esa función
- se considera que plantea dificultades
- un/a trabajador/a competente sabe manejar muy bien este aspecto.

Esta selección tiene un doble objetivo: i) identificar prioridades y aspectos críticos a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje, y ii) economizar el tiempo de trabajo en el Taller, identificando elementos clave para iniciar el proceso de desarrollo de los estándares.

## Serigrafía (manual y semiautomatizada). Ejemplo de segunda versión de perfil profesional

Realizar Servicio al cliente A	Solicitar/ lograr originales fieles A1	Recibir y registrar pedidos A2	Realizar publicidad A3	Asesorar al cliente (o vendedor) A4	Atender al cliente A5	Interpretar/Analizar la demanda del cliente A6	Vender productos y servicios A7
Realizar presupuestos B	Consultar a proveedores B1	Calcular tiempos B2	Cotizar B3				
Planificar y organizar el trabajo C	Seguir instrucciones orden compra C1	Seleccionar y decidir materiales a utilizar C2	Planificar trabajo y tiempos (s. 1 tiraje) C3	Aprovechar / optimizar recursos C4	Registrar operaciones y costos C5	Estandarizar tiempos y procesos C6	
Confeccionar arte final D	Elaborar positivos D1	Diseñar artes para Serigrafía D2					
Realizar revelados E	Encintar E1	Secar E2	Bloquear E3	Quemar E4	Emulsionar E5	Mantener marcos, sedas y emulsiones en buen estado E6	Escoger y tensar seda E7
Alistar materiales F	Preparar sustratos F1	Realizar cortes F2	Escoger preparar tintas F3				
Imprimir G	Secar o curar G1	Realizar pruebas para corroborar la calidad de la impresión G2	Realizar Tiraje G3	Poner las guías G4	Realizar montaje de máquina G5		
Dar acabados finales H	Empacar H1	Troquelar H2	Realizar control de calidad H3				
Resolver imprevistos y problemas I	Tomar medidas pertinentes para no repetir I1	Consultar a otras personas I2	Tomar decisiones para solucionar problemas I3	Mantener serenidad I4	Identificar/ analizar el problema (localizarlo) I5		
Trabajar en condiciones de higiene y seguridad J	Utilizar elementos de protección J1	Tomar precauciones con materiales y equipos peligrosos J2	Tomar decisiones informadas en accidentes, extinguidor, médico, 911, etc J3	Mantener condiciones de higiene y orden en área de trabajo J4			
Establecer comunicación efectiva K	Relacionarse En un clima de respeto K1	Transmitir saberes y experiencias y apoyar a los compañeros K2	Relacionarse con superiores jerárquicos K3	Comunicar errores rápidamente K4	Transmitir información necesaria K5	Buscar comunicación en casos de conflicto K6	
Trabajar en equipo L	Manejar y cumplir con responsabilidades y roles asignados L1	Estar atento al proceso en su conjunto L2	Solicitar opiniones de otras personas L3	Colaborar con otras personas L4	Tomar decisiones en conjunto (compartidas) L5	Cumplir/ atender otras funciones s/ necesidades L6	
Realizar mantenimiento de máquinas y equipos LL	Detectar desperfectos LL 2	Realizar reparaciones simples LL3	Realizar soluc. rápidas o alternativas LL4				

 Elementos críticos

### *Ejercicio de identificación de estándares*

Consiste en identificar los aspectos esenciales para un desempeño competente de cada elemento. Los estándares deben servir de base clara para la autoevaluación/evaluación y se expresan con declaraciones evaluativas que definen el nivel de desempeño requerido en el empleo en situaciones normales e imprevistos.

En el trabajo en Taller se propone centrarse en aquellos elementos que fueron identificados como críticos y trabajar en torno a ellos en pequeños grupos. Los y las facilitadoras recorren los grupos para ir orientando la formulación y la discusión. Al finalizar el trabajo se realiza una puesta en común que permite integrar sugerencias, críticas y afinar los enunciados.

### **Serigrafía (manual y semiautomatizada)**

**Este ejercicio tuvo como objetivo poner en claro los alcances del proceso de identificación de competencias y familiarizar al panel y observadores con los criterios a utilizar.**

**Se formaron tres grupos integrados por panelistas y observadores que eligieron los elementos a analizar y se les proporcionó un formato común para organizar los productos. A continuación se presentan, a título de ejemplo, algunos de los resultados alcanzados.<sup>8</sup>**

---

<sup>8</sup> Como se señala en la Introducción, la totalidad de las Unidades de Competencia, ya revisadas y validadas, están disponibles en el documento de consultoría que ha sido base y referencia de este capítulo.

<b>Unidad de Competencia: Realizar servicio a la clientela</b>
<b>Elemento de Competencia: Obtener originales fieles</b>
<b>Definición: Solicitar y lograr un original lo más fiel y nítido posible para poder evaluar el trabajo solicitado.</b>
<p><b>Criterios de ejecución:</b></p> <p><b>La persona deberá asegurarse que :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El contacto con la clientela es directo, ya sea personalmente o por vía telefónica.</li> <li>• Se solicita a la clientela un original suficientemente nítido y fiel para asegurar un resultado de calidad.</li> <li>• Se proponen a la clientela alternativas viables para obtener originales fieles y nítidos.</li> <li>• Si la calidad del original no es óptima, la clientela es informada de las limitaciones que afectan al resultado y de las alternativas posibles.</li> <li>• Toda la información necesaria durante el proceso de impresión está disponible (colores/ tamaño, etc.).</li> </ul>
<p><b>Conocimientos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos generales de técnicas de preimpresión.</li> <li>• Conocimientos generales de técnicas de impresión serigráfica.</li> <li>• Nociones de otras artes gráficas.</li> <li>• Normas y políticas de la empresa.</li> <li>• Principios de relaciones públicas y técnicas básicas de negociación.</li> </ul>
<p><b>Comportamientos socioafectivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amabilidad y dinamismo para atender a la clientela.</li> <li>• Comprensión oral, claridad y precisión en los mensajes.</li> <li>• Iniciativa para ofrecer alternativas a la clientela.</li> <li>• Responsabilidad para tomar decisiones, resolver problemas y atender contingencias en forma oportuna y adecuada.</li> </ul>

<b>Unidad de Competencia: Trabajar en equipo</b>
<b>Elemento de Competencia: Mantener una relación basada en el respeto al/la compañero/a de trabajo.</b>
<b>Definición: Contribuir a un buen clima de trabajo, manteniendo una relación basada en el respeto al/la compañero/a de trabajo.</b>
<p><b>Criterios de ejecución:</b></p> <p>La persona deberá asegurarse que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las pautas de convivencia y relacionamiento grupal son comprendidas y aceptadas.</li> <li>• Los compañeros/as son tratados/as con respeto y se aceptan sus características y opiniones personales.</li> <li>• La forma de interacción demuestra una aceptación del /la compañero/a sin juzgarlo/a.</li> <li>• Las diferencias de opinión o los eventuales conflictos se resuelven mediante el intercambio en un clima de respeto y colaboración para cumplir con los objetivos comunes.</li> <li>• Las limitantes a la comunicación y al buen relacionamiento son identificadas y minimizadas.</li> </ul>
<p><b>Conocimientos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas y políticas de la empresa.</li> <li>• Pautas de relacionamiento y convivencia grupal.</li> </ul>
<p><b>Comportamientos socioafectivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa.</li> <li>• Proactividad.</li> <li>• Cooperación con el equipo.</li> <li>• Relaciones interpersonales para lograr un adecuado intercambio con todos los integrantes del equipo y superiores.</li> <li>• Respeto a la diferencia y valoración a la diversidad.</li> </ul>
<b>Unidad de Competencia: Realizar revelados</b>
<b>Elemento de Competencia: Lograr revelado en condiciones para la producción</b>

**Definición:** Realizar la exposición a la fuente de luz, bloquear y encintar

**Criterios de ejecución:**

**La persona deberá asegurarse que:**

- Los tiempos de exposición son calculados y aplicados correctamente.
- Los equipos son calibrados en forma adecuada.
- El procedimiento de revelado se realiza de acuerdo a la secuencia y aplicando los criterios de calidad correspondientes.
- Las partes indeseables son bloqueadas.
- Se realizan inspecciones evaluando la calidad y se efectúan los ajustes necesarios.
- El revelado es copia fiel del positivo o negativo del arte.
- Las sustancias tóxicas y las aguas residuales son manejadas cumpliendo con las normas de higiene y seguridad ocupacional.
- Los dispositivos de seguridad son utilizados.

**Conocimientos:**

- Conocimientos de técnicas de preimpresión.
- Conocimiento de distinto tipo de máquinas.
- Cálculo de tiempos de exposición.
- Uso de filtros de escala de grises.
- Manejo de Normas de calidad ISO.
- Normas de higiene y seguridad.
- Técnicas de aplicación de selladores, encintado, bloqueadores y secadores .
- Conocimiento de distinto tipo de mesas.

**Comportamientos socioafectivos:**

- Precisión y sistematicidad para cumplir con las distintas fases del proceso.  
Atención multifocalizada.
- Responsabilidad para tomar decisiones, resolver problemas y atender contingencias en forma oportuna y adecuada.

### Después del Taller

Una vez concluidas las instancias de Taller, se inicia una nueva etapa de trabajo en la que la institución de formación decidirá los pasos a dar para continuar el trabajo a partir de los productos resultantes del Taller: perfil de competencias, orden de complejidad, elementos críticos, bases para el desarrollo de estándares.

Más allá de que las instituciones de formación desarrollen sus estrategias particulares de acuerdo a los objetivos que tengan planteados, estos productos, una vez validados, son la referencia para elaborar instrumentos de formación y evaluación y desarrollar currículos.

### Validación

Tiene como objetivo asegurar que el perfil es reconocido y comprendido por otras empresas y trabajadores del área. Para ello, se realiza una consulta amplia a otros trabajadores y trabajadoras del área que puede instrumentarse de acuerdo a la finalidad y posibilidades de la institución, ya sea enviando el perfil o a través de contactos personales. La amplitud de la muestra se determina en función de los objetivos.

En el caso del trabajo realizado por FORMUJER y el INA con los/as representantes del sector, el resultado de la validación fue:

**Figura Profesional:** Persona Técnica Profesional en Impresión Serigráfica

**Competencia general:** La Persona Técnica Profesional en Impresión Serigráfica Manual y Semiautomatizada estará en condiciones de desempeñarse de manera competente para realizar el servicio a las personas clientes, confeccionar artes finales e implementar técnicas serigráficas hasta los acabados finales, en el campo de la impresión serigráfica.

### Mapa de Competencias

<b>1. Realizar servicio al cliente</b>	Obtener originales fieles <b>1.1</b>	Interpretar las demandas del cliente <b>1.2</b>	Planificar el trabajo para cumplir con plazos <b>1.3</b>	
<b>2. Confeccionar arte final</b>	Diseñar artes para Serigrafía <b>2.1</b>	Elaborar positivos o negativos <b>2.2</b>		
<b>3. Realizar revelados en pantalla</b>	Seleccionar los materiales (malla, emulsión) <b>3.1</b>	Preparar los materiales para insolación (tensado, emulsionado, secado) <b>3.2</b>	Lograr revelado en condiciones para la producción <b>3.3</b>	Recuperar sedas para su reutilización <b>3.4</b>
<b>4. Imprimir en sustratos</b>	Alistar materiales y equipo menor <b>4.1</b>	Realizar el montaje ajustando la máquina <b>4.2</b>	Realizar impresiones (pruebas y trabajos) <b>4.3</b>	
<b>5. Realizar acabados finales</b>	Realizar control de calidad de cada sustrato <b>5.1</b>	Realizar acabados finales <b>5.2</b>		
<b>6. Realizar mantenimiento de máquinas y equipos</b>	Realizar mantenimiento preventivo de equipos y máquinas <b>6.1</b>	Solucionar desperfectos <b>6.2</b>		
<b>7. Resolver imprevistos y problemas</b>	Identificar el problema <b>7.1</b>	Analizar el problema <b>7.2</b>	Tomar decisiones para solucionar problemas <b>7.3</b>	
<b>8. Trabajar en condiciones de higiene y seguridad</b>	Cuidar higiene y seguridad personal y del equipo de trabajo <b>8.1</b>	Mantener en condiciones de higiene, orden y seguridad área de trabajo/equipos <b>8.2</b>		
<b>9. Establecer comunicación efectiva</b>	Intercambiar información necesaria para cumplir con las metas <b>9.1</b>	Comunicarse oralmente con diversas/os interlocutoras/es <b>9.2</b>		
<b>10. Trabajar en equipo</b>	Colaborar con todo el equipo <b>10.1</b>	Mantener una relación basada en el respeto al/la compañero/a de trabajo <b>10.2</b>	Cumplir con responsabilidades y roles asignados <b>10.3</b>	Atender/ apoyar a otras funciones. <b>10.4</b>
<b>Unidad opcional</b>				
<b>11. Cotizar el trabajo</b>				

### Evaluación

Esta metodología pone mucho énfasis en la interacción de la autoevaluación por parte de la persona que se capacita y la evaluación de los/as docentes o supervisores/as.

Se puede aplicar una escala de calificación cuyos niveles pueden variar (generalmente de tres a seis niveles). Por ejemplo:

1. **Aún no es competente.**
2. **Sabe lo esencial pero necesita apoyo.**
3. **Sabe en situaciones normales.**
4. **Sabe resolver problemas e imprevistos.**

El proceso de implementación consiste en una dinámica de autocalificación y calificación, acompañada por actos de instrucción cuando sea necesario.

Se puede realizar una evaluación diagnóstica para detectar desde el inicio de la formación cuáles son las necesidades de formación de la persona, así como evaluaciones formativas a lo largo del proceso que registren los avances y dificultades.

Al inicio se le presenta el perfil (mapa AMOD) y se le solicita que se autoevalúe en cada una de las subcompetencias que expresan lo que se espera de la persona. El instructor o el encargado calificarán al capacitando una vez transcurrido un lapso determinado y la calificación resultará de un consenso entre ambas puntuaciones.

La evaluación inicial permite elaborar un primer plan de capacitación que contemple la trayectoria individual de la persona en capacitación. Si es competente en una o varias de las subcompetencias identificadas, ya sea por capacitación o por experiencias previas, se adapta el orden y contenidos del currículo y se evitan instancias innecesarias.

Cada vez que la persona siente que ha mejorado su desempeño en determinada subcompetencia, se recalifica y lo confirma con el instructor. Una vez que se ha alcanzado un desempeño competente en cada una de ellas, pasa a presentar sus calificaciones al comité de expertos quienes lo evalúan y validan y pueden otorgarle un certificado de habilidades en la función.

#### *Elaboración de guías didácticas*

El material didáctico juega un rol fundamental en la formación basada en competencias.

La guía didáctica parte del carácter individualizado de la instrucción y es concebida como un instrumento para facilitar un proceso de aprendizaje respon-

sable y crecientemente autónomo por parte del capacitando. Para cumplir con el propósito de ser un apoyo al aprendizaje individualizado, la estructura de la guía didáctica se centra en el autoaprendizaje y se desarrolla a partir de instrucciones vinculadas a las subcompetencias claves o críticas.

Contempla el desarrollo secuenciado de las tareas definidas en el Taller (módulos didácticos), en base al cual el/la estudiante irá avanzando a su propio ritmo, con ayuda de supervisores e instructores especializados. Para facilitar el proceso de aprendizaje, debe ofrecerse una variedad de instrumentos que contemplen los diversos estilos de aprendizaje para que se pueda optar por aquellos más adaptados a cada forma particular de aprender.

En términos generales, una guía didáctica debe incluir:

- La descripción de los estándares de desempeño esperados en relación al tema.
- Instrucciones claras para su uso.
- Los principios básicos en que se apoyan las funciones abordadas, contextualizados respecto de la empresa y/o área de trabajo.
- Referencia a los problemas concretos que se presentan en situación de trabajo.
- Explicaciones claras a través de ejemplos tanto de los procedimientos como de las consecuencias derivadas de los errores de aplicación.
- Ejercicios prácticos (simulación, situación real).
- Esquemas de autoevaluación a lo largo del proceso.
- Aspectos a evaluar y condiciones en que se efectuará la evaluación.

Es necesario reconocer los límites del material didáctico que no puede abordar todos los aspectos de la instrucción. Así, será necesario centrarse en aquellos aspectos más críticos, enfatizando qué se debe saber y dominar, qué tipo de decisiones tendrán que enfrentar, las consecuencias de la toma de decisiones equivocada y aspectos de seguridad a tener en cuenta.

## B. La construcción del perfil profesional de Micropropagación vegetal

### 1. Contextualización de la experiencia

En el marco conceptual, de objetivos, estrategia y estructura común para el Programa Regional, FORMUJER Argentina debió establecer una modalidad de implementación específica, marcada por el hecho de estar situada en el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. A diferencia de las iniciativas de Bolivia y Costa Rica ejecutadas por una única institución de formación con cobertura nacional, en Argentina el Programa se inscribe en un escenario en el cual la oferta de educación técnica y de formación profesional está descentralizada y diseminada en un universo heterogéneo de actores, reservándose el Estado el rol de determinar el marco, orientar las acciones y cooperar con quienes intervienen en el campo, de acuerdo a objetivos de política. Por ello, FORMUJER Argentina coejecuta sus acciones con terceros, desarrollando una modalidad de implementación cuyos principales ejes son:

- ➔ una estructura de gestión basada en la coordinación de varios actores, detrás de una iniciativa de formación para el trabajo;
- ➔ una estrategia de intervención, desde el Estado nacional, en relación a estos actores centrada en la cooperación y el fortalecimiento institucional de sus proyectos y capacidades institucionales, dentro de un marco de objetivos y componentes claramente determinados y monitoreados;
- ➔ una estrategia de relacionamiento con la población destinataria de las acciones, las mujeres de bajos ingresos, mujeres de sectores pobres o empobrecidos, que es su población objetivo, centrada, igualmente, en el fortalecimiento o construcción de sus proyectos personales o colectivos, ligados al trabajo.

En este escenario y, atendiendo al objetivo central de promover la equidad y pertinencia de la formación, esta se concibe como una herramienta para el desarrollo de proyectos personales ligados al empleo, pero también como un factor fundamental en la dinamización de iniciativas productivas, de desarrollo local o

regional. Por tanto, debe ser definida y orientada en función de los requerimientos del contexto.

Por eso, el diseño de FORMUJER suponía que, previamente, se llevaran a cabo Estudios de Mercado de Trabajo en cada zona de focalización. Los resultados de dichos estudios aportaron elementos a las instituciones de formación profesional coejecutoras (IFP) para revisar sus decisiones respecto de la elección de especialidades. En algunos casos, fue necesario dejar de lado la decisión tomada y pensar en una especialidad que no estaba prevista en un principio. En otros, brindaron información valiosa sobre las necesidades del sector y la problemática de género en la mirada de empleadores y trabajadores/as. A partir de estos primeros insumos, las IFP iniciaron el proceso de construcción de perfiles y materiales curriculares.

Asimismo, en coherencia con el objetivo de fortalecimiento institucional, y dada la diversidad de contextos y puntos de partida, se decidió no implementar un método en particular, sino más bien acordar algunos criterios orientadores en común, que permitieran que cada institución trabajara libremente, a partir de su propia experiencia, y con la asistencia técnica de la Unidad Nacional Ejecutora en aquellos aspectos que lo requirieran. Estos criterios orientadores pueden sintetizarse en:

- Definir las competencias a partir del desempeño laboral.
- Partir del reconocimiento de saberes adquiridos en distintos ámbitos.
- Concebir la orientación y la formación como fases dentro de la construcción del proyecto ocupacional de las personas.
- Transversalizar las competencias para la construcción del proyecto ocupacional, y la perspectiva de género en las competencias técnicas específicas.
- Integrar la práctica y la teoría en la formación.
- Formular las competencias del perfil teniendo en cuenta la autonomía profesional, la capacidad de resolver problemas y el desempeño en situaciones complejas.
- Dar lugar a las diferencias culturales y de lenguajes tanto en instructores/as como en la población.

En este encuadre, la Universidad Nacional de Quilmes, una de las instituciones coejecutoras, a través del Programa Unq-Fundemos desarrolló, durante el año 2001, una experiencia innovadora de construcción del Perfil de Competencias en el área de Micropropagación Vegetal (de plantines) del sector frutihortícola, desde una perspectiva de género.

La Universidad de Quilmes contaba con experiencia previa en el enfoque de competencias y desarrolló una metodología para la construcción del perfil, basada en la observación del desempeño de trabajadoras y trabajadores en la especialidad y en entrevistas a testigos privilegiados. Su objetivo en este proceso fue incorporar una mirada de género. En función de las características de la especialidad seleccionada y dado que no existían antecedentes bibliográficos o de experiencias realizadas con anterioridad, el primer paso fue la elaboración y construcción del perfil ocupacional.

Este texto busca dar cuenta del proceso realizado con la intención de presentar un ejemplo concreto de cómo operacionalizar, en las acciones de formación y en el armado de los proyectos ocupacionales para la población meta de FORMUJER, la reflexión sobre el cruce de los enfoques de género y competencias. Las consideraciones metodológicas que se plantean son consecuencia de la sistematización y reflexión posterior realizada por el equipo de la Universidad de Quilmes en torno a lo realizado y se incluyen referencias y algunos resultados concretos o relevantes de la experiencia para ejemplificarlas.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Para ampliación y profundización, ver el capítulo introductorio del libro y el documento base *Informe final sobre el perfil de competencias ...*, *op.cit.*

## 2. Marco de intervención para la construcción y validación de perfiles ocupacionales desde los enfoques de competencia laboral y género

Uno de los componentes clave de la construcción/validación de perfiles ocupacionales y la formación asociada basada en competencias laborales bajo la perspectiva de género, es la aproximación al sector/campo ocupacional objeto de estudio, con la finalidad de que se pueda lograr:

- Aproximar el mundo formativo a la realidad de la coyuntura laboral.
- Adaptar la oferta formativa a las necesidades de la población objetivo (mujeres de bajos recursos). Para ello se relevarán factores externos e internos que inciden en el desarrollo de la tarea.
- Diagnosticar los saberes, destrezas y habilidades de los/las trabajadores/as del perfil seleccionado, respecto a sus competencias laborales (efectividad, eficacia, necesidades, etc.), destacando la mirada crítica con respecto a las marcas de género en el desempeño de la profesión/ocupación.

Con estos objetivos generales como finalidad se partió del enfoque de la competencia laboral adoptado por FORMUJER, o sea, “un conjunto complejo e integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que las personas ponen en juego en situaciones reales de trabajo para resolver los problemas que ellas plantean, de acuerdo con los estándares de profesionalidad de cada área profesional”.

Entendido así, el **concepto de competencia engloba no solo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de una función. Por ello, es necesario conocer qué capacidades cognitivas, actitudinales, valorativas y de destrezas concretas facilitan la definición y resolución de problemas, la capacidad de decisión, etc. planteándolo como un proceso continuo y dinámico que en su propia base aloja la posibilidad de aprender a aprender de los individuos.**

La formación basada en competencias laborales permite, por tanto, estimular y gestionar el aprendizaje a partir de los desempeños relevados en el propio lugar de trabajo. Para ello es necesario conocer :

- ➔ **¿Qué debe saber la persona trabajadora para efectuar su actividad?:** Alude al campo de conocimientos y capacidades del que se derivarán los contenidos formativos básicamente teóricos.
- ➔ **¿Qué debe saber hacer la persona trabajadora?:** A través del cual se identifican los conocimientos y capacidades a los que se asocian contenidos formativos de carácter práctico, concretamente las destrezas y habilidades.
- ➔ **¿De qué forma tiene que saber estar y actuar en su puesto de trabajo?:** A partir de lo cual se deducen los conocimientos y capacidades a los que se asocian contenidos formativos ligados a los aspectos actitudinales de la profesionalidad, responsabilidad y trabajo en equipo, autonomía, iniciativa, toma de decisiones, respuesta ante posibles contingencias, etc.

¿Para qué es necesaria esta trilogía del proceso?

- ➔ para que los/as participantes de la capacitación puedan construir o reorientar su proyecto ocupacional de manera tal que el mismo les permita **mejorar en calidad o alcanzar su empleabilidad**, en una coyuntura laboral caracterizada por la estrechez en la generación de puestos de trabajo y la inestabilidad y precariedad de la relación laboral;
- ➔ para desentrañar y poner en evidencia (para reflexionar en forma conjunta) aquellos elementos que actúan condicionando las posibilidades y condiciones de inserción y de mantenimiento de la mujer trabajadora en el mundo del trabajo.

De este modo, la construcción y validación del perfil profesional se plantea ir “más allá” de un puesto de trabajo determinado o de un lugar o posición dentro de una organización empresaria. **Lo que se intenta es rescatar desde la pers-**

pectiva de género, todos los saberes transversales que son requeridos o necesarios para mejorar su estado de situación actual en el mercado de trabajo.

Desde esta definición se decide incorporar la conceptualización de **familia ocupacional** para el perfil profesional de Micropropagación, **en el entendido que esta perspectiva se transforma en una herramienta más para mejorar las posibilidades actuales y futuras de empleo y empleabilidad**. Se define familia ocupacional como el conjunto amplio de ocupaciones que, por estar asociadas al proceso de producción de un bien y/o servicio, mantienen una singular afinidad formativa y significado en términos de empleo. El eje articulador de estas ocupaciones no es su pertenencia a un determinado sector de actividad, sino la convergencia de saberes conceptuales, actitudinales y de procedimientos exigidos para el desempeño en las mismas.

#### ¿Por qué es beneficiosa la incorporación del eje de la “competencia laboral”?

- ➔ Se centra en el *saber hacer*, más allá de la educación formal potenciando la autonomía y el poder de decisión de los trabajadores en el puesto de trabajo.
- ➔ La observación se encuentra ligada con la situación del/la trabajador/a en relación al *mercado de trabajo*, por lo que la formación se vincula a este y posibilita que la misma se plantee como un proceso continuo que responde a desafíos que se plantean desde el mundo del trabajo mismo.
- ➔ Las calificaciones se derivan del análisis de roles efectivos de trabajo, por ende, se encuentran diseñadas “*por*” el empleo, “*para*” el empleo.

Diversificar la participación femenina en la formación profesional y técnica para brindar movilidad horizontal y vertical, dominio de las tecnologías que resulten necesarias en el mundo laboral de hoy, como también identificar y eliminar estereotipos en los materiales didácticos y en las distintas manifestaciones del currículo, implica una deliberada inclusión de la **perspectiva de género**

que, tal como la entiende FORMUJER, “atravesará la definición de los contenidos, las metodologías, la construcción global de la oferta formativa y la misma práctica institucional. Una perspectiva es un marco de referencia conceptual y metodológico para abordar nuestro trabajo en campos específicos. No es un contenido, un módulo o una actividad aislada. **Y, por tanto, no puede ser sino transversal**”.

La integración de la perspectiva de género al análisis de las nuevas realidades del mundo del trabajo –incluidas en esto las nuevas modalidades y formas de organizar el proceso de trabajo (tecnología blanda), la incorporación de tecnología de punta o moderna (tecnología dura), la caducidad del oficio tradicional y el surgimiento del trabajo polivalente y la multifuncionalidad de los/as trabajadores/as, etc.–, como hacia el interior de lo que sucede en las unidades productivas, resulta un elemento indispensable para identificar mitos, estereotipos, limitaciones y regulaciones derivadas de las relaciones de género que generan diferentes oportunidades y restricciones diferenciadas para hombres y mujeres.

Cabe resaltar que este acercamiento del mundo productivo a la formación de las personas beneficiarias, se implementa teniendo como un insumo básico y fundamental la construcción del perfil profesional basado en la identificación de las competencias en el propio ámbito productivo, en el que los actores involucrados “van identificando y/o mostrando” el desempeño esperado y competente, es decir, “los saberes” involucrados en el puesto de trabajo concreto, para los cuales también existe una construcción social de género, sesgada por la relación determinada social y culturalmente entre el sexo de una persona y la capacidad para realizar una tarea.

### 3. Metodología y fases de desarrollo

En esta sección del trabajo se explicitan los pasos metodológicos implicados en este proceso de construcción y validación del perfil, teniendo en cuenta que, dado el enfoque inclusivo y participativo que se definió para realizar el proceso de relevamiento y análisis de la información, se buscó articular propuestas consensuadas a distintos niveles y realidades, en pos de la elaboración de una versión completa del Perfil de Micropropagación vegetal.

#### Metodología de intervención

Para dar respuesta a la finalidad planteada, se articuló la aplicación de una metodología “*Bottom-up*”, es decir, se consideró pertinente iniciar el proceso desde la observación directa y finalizar con las entrevistas a testigos privilegiados. Resultó importante para esta fase de implementación, la selección de trabajadores/directivos/profesionales con experiencia en el puesto de trabajo y amplios conocimientos del tema a desarrollar. El objetivo es socializar la información sobre el perfil para obtener sinergias que enriquezcan las conclusiones y productos resultantes.

#### Pasos metodológicos elegidos y utilizados:

Ámbito de actuación: Contacto directo en la empresa. Los análisis de casos



Metodología de intervención



1. Observación directa
2. Entrevistas directas
3. Grupos de evaluación participativa
4. Entrevistas a testigos privilegiados



#### Producto resultante:

*Dossier* de análisis de casos, cuya finalidad es la validación del perfil ocupacional

### Observación directa

Objetivo: identificar y caracterizar los roles efectivamente desempeñados en la situación de trabajo y las calificaciones y capacidades requeridas para su ejercicio, así como verificar y/o constatar las condiciones en que se desarrolla el trabajo de las mujeres, las exclusiones, estereotipos y discriminaciones de las que son objeto y que, en muchas ocasiones, se les hace difícil verbalizar (o concientizar).

Al estar ligada con la situación del/a trabajador/a en relación al mercado de trabajo, ayuda a responder al objetivo de una formación de recursos humanos vinculado a este y posibilita entender la formación como un proceso continuo que responde a desafíos que se plantean desde el mundo del trabajo mismo.

#### *Consideraciones para la observación directa:*

Antes de ingresar “al terreno” para visualizar las actividades del/a trabajador/a, se hace necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- ➔ asegurar que las/os trabajadoras/es tengan información sobre la visita y su finalidad, con el propósito de no generar resistencias a la mirada;
- ➔ observar directamente a la totalidad del plantel operario en su puesto de trabajo en un mismo momento;
- ➔ visitar el puesto de trabajo a diferentes horas del día, con el objetivo de que se pueda detectar la implicación de la/s trabajadora/s a lo largo del proceso de trabajo en el que interviene
- ➔ elaborar previamente una lista de cotejo para ir identificando las actividades que se realizan y la importancia de las mismas durante la jornada. La lista debe incluir las funciones que se conocen o se cree deberían realizar las/os trabajadoras/es, para ir verificando si se realizan o no, y en qué medida se las desarrolla (campo de ejecución). Durante la observación, se irán añadiendo aquellas actividades que resultan novedosas, o que simplemente no estaban identificadas de antemano pero son realizadas efectivamente;

- relevar el entorno profesional donde se desarrolla la actividad como, por ejemplo, medios utilizados, características físicas del lugar de trabajo propiamente dicho, disposición espacial de los equipos, distribución de las operarias, etc.

La observación directa se constituye en un paso fundamental del proceso de construcción del perfil, pero evidentemente no puede ser el único mecanismo o proceso para dicha elaboración. En muchas ocasiones algunos datos (como, por ejemplo, grado de autonomía en la tarea, o estereotipos de género en la ocupación o en el desempeño de la tarea, etc.) deben ser preguntados a la persona trabajadora o mandos intermedios a lo largo de las visitas. Por tanto, se hace necesaria la complementación con entrevistas directas.

#### *Pautas para las entrevistas directas*

La finalidad de estas entrevistas es conocer y contrastar con los testigos directos de las empresas la situación actual y futura del sector, de las empresas y de los perfiles ocupacionales.

**En el caso de Micropropagación vegetal en particular, también se constituyó en un elemento indispensable para relevar e identificar la perspectiva y marcas de género sobre el desempeño de la tarea concreta. Por ello, resultó pertinente la implementación de entrevistas con diferentes niveles jerárquicos en pos de obtener perspectivas y opiniones diversas y más amplias sobre los temas planteados.**

Las entrevistas se concibieron como semidirectivas con las siguientes pautas:

- Incorporación de un apartado común en el guión de la entrevista para todos las personas entrevistadas (diferentes niveles jerárquicos) con el propósito de contrastar opiniones sobre las competencias necesarias para el desempeño de la tarea.
- Carácter abierto, con la finalidad de que los/as participantes ofrezcan la información clave del perfil sobre aquellas cuestiones que más les preocupan y sobre aquellas que se necesita relevar en función de lo planteado como objetivos de esta investigación.

- ➔ Inclusión de indicadores tendientes a relevar las necesidades, expectativas, dificultades, exclusiones y representaciones de las mujeres entrevistadas.
- ➔ Para lograr la construcción del perfil y el desarrollo de estándares o normas desde una perspectiva de género, rescatando “la palabra y dichos” de los implicados directamente en el proceso de trabajo del perfil, se diseñaron cuestionarios específicos.<sup>2</sup>

### **Pautas para los Grupos de Evaluación Participativa (GEP)**

Objetivo: La finalidad de esta técnica es facilitar el consenso respecto a un tema determinado donde se combinan las aportaciones individuales y colectivas. En definitiva, obtener como resultado una valoración compartida que ayude a identificar la situación y los retos del sector y las ocupaciones.

En el caso particular del perfil ocupacional de Micropropagador vegetal, la conformación del grupo de evaluación participativa se pensó para relevar, primero, las distintas realidades de los/as pequeños/as productores/as de la zona; segundo, para contrastar las mismas con los resultados de la observación directa y las entrevistas a informantes claves en el ámbito empresarial; y tercero, para consensuar estas realidades disímiles para ofrecer una oferta formativa con perspectiva de género acorde y de utilidad para la población objetivo, y, de este modo, facilitar la inserción y desempeño laboral de las mujeres beneficiarias en las distintas oportunidades que se les pueda presentar en el futuro (es decir, ya sea que se inserte en una empresa, en un vivero o realice esta técnica en su propio terreno o extensión).

Para la organización del GEP se sugieren las siguientes consideraciones:

- ➔ Tamaño: Con el propósito de facilitar la interacción entre los miembros y la participación de los mismos, el tamaño del grupo se debería situar en torno a las 8-10 personas entre hombres y mujeres asistentes, procurando que la población femenina sea mayoritaria.
- ➔ La duración aproximada de la reunión se estipula entre las 3 ó 4 horas de consulta/trabajo.

<sup>2</sup> Idem nota anterior

- ➔ Iniciar el trabajo con una breve exposición de los/as técnicos/as, explicitando el propósito de la reunión (objetivos), para después pasar al régimen de taller para, en forma conjunta, consensuar las respuestas de los ejes principales de consulta. A continuación una persona vocera del grupo explicita las conclusiones del GEP, para que la coordinadora anote en una pizarra los puntos relevantes y, en una posterior puesta en común, se adicionen los comentarios individuales que pudieran surgir.
- ➔ Por último, consensuar la propuesta final surgida del trabajo común.

### Entrevistas a testigos privilegiados

Objetivo: La finalidad de estas entrevistas es obtener una panorámica general acerca del sector analizado, facilitada por personas expertas que dispongan de un conocimiento relevante de la actividad. El guión de estas entrevistas debe ser abierto, de manera de aprovechar al máximo su *know how* aunque no debe dejarse librada al azar la inclusión de las principales vertientes sobre las cuales se tiene interés en centrar el diálogo.

#### 4. La construcción del perfil profesional: el Mapa funcional y las Unidades de competencia

La sistematización del conjunto de información así recogida, faculta a:

- confirmar o cuestionar la necesidad y pertinencia del perfil seleccionado y su viabilidad para la inserción de mujeres;
- elaborar el perfil profesional no sesgado en base al género, lo que implica, como mínimo y para atender los requerimientos de la formación por competencias, la construcción del Mapa funcional y de sus Unidades de competencia.

El Mapa funcional es la matriz de funciones y tareas requeridas para lograr un desempeño destacado del/la trabajador/a. Contiene el enunciado del propósito clave, por el que debe comenzarse para poder realizar un desglose eficiente y útil que permita llegar a los contenidos más básicos de las unidades y de los elementos, permitiendo ir analizando, con niveles crecientes de detalle, las funciones claves.

La Unidad de competencia responde a la descripción de la función productiva que permite cumplir con los objetivos propuestos por la organización del trabajo, es decir, describe qué deberá ocurrir para que se logre este objetivo.

La forma más conocida de la Unidad de Competencia contiene los siguientes campos:

- ➔ **Título del Elemento:** es el nivel más fino del análisis, la acción concreta. Identifica lo que un trabajador debe ser capaz de hacer para alcanzar los resultados esperados.
- ➔ **Criterios de desempeño:** hace referencia a las características más relevantes de las actividades que deberán desarrollarse para obtener los resultados requeridos, así como los medios para alcanzarlos. Este criterio debe apuntar al qué y al cómo del desempeño esperado.

En la experiencia del Perfil de Micropropagación se consideró que esta intención de apelación se cumplía mejor formulando los criterios en segunda persona del singu-

lar y utilizando el castellano en su forma coloquial e informal, tal como es de uso habitual en Argentina (“Sos competente cuando...” en lugar de “eres”).

La intención ha sido generar un espacio de mayor inmediatez con la persona trabajadora que favorezca su identificación con la norma, facilitando al mismo tiempo la autoevaluación de las condiciones requeridas para alcanzar el desempeño allí descrito.

- ➔ **Requerimientos de evidencias:** subdivididas en evidencias por desempeño y de conocimiento. Las primeras se obtienen de la observación durante el desempeño del elemento, encontrándose relacionadas con resultados y/u objetivos concretos (qué se logró). Las segundas describen los conocimientos de fundamento, habilidades y rutinas cognitivas empleadas por los/as trabajadores/as que pueden ser demostradas y que están en relación con la obtención de determinados resultados.
- ➔ **Campo de Aplicación:** Se describen las condiciones de contexto en el que las personas deben demostrar el dominio del elemento (con qué se cuenta).

Acorde con la intención de socializar y compartir tanto las metodologías y herramientas desarrolladas, como las lecciones y productos derivados de su implementación, a continuación se presenta una síntesis de las reflexiones y consideraciones en torno a la viabilidad y potencialidad del perfil trabajado y algunos ejemplos de productos alcanzados: el Mapa funcional del Perfil de Micropropagación y una selección de las Unidades de Competencia.

#### Algunas reflexiones y consideraciones

Del trabajo de campo y del análisis de las entrevistas realizadas a testigos privilegiados, se constata que:

- ➔ los actores implicados en el perfil concuerdan que, para el desempeño de la Micropropagación Vegetal no existen restricciones por sexo, aunque también coinciden en asociar el mejor desempeño de las tareas y funciones requeridas en el mismo, con la mujer y los “atributos naturales de lo femenino”; razón por la cual obtiene en el mercado de oferentes, una ventaja competitiva importante arraigada en un estereotipo cultural. Esta consideración, al igual que las otras marcas de género que se identifican, deben tenerse muy en cuenta ya que son

elementos para la sensibilización y concientización del equipo docente involucrado en la oferta formativa, en tanto que la identificación de competencias laborales desde una perspectiva de género contribuye a promover y construir equidad entre hombres y mujeres.

→ Los mandos intermedios y directivos coinciden en que la competencia se construye a partir del desempeño en el puesto de trabajo concreto, y no puede concebirse como una etapa de adquisición de conocimientos formal, seguida de la práctica. Más aún, remarcan que es en la propia práctica laboral donde se crean las competencias y se desarrollan los saberes, habilidades y destrezas implicadas en el perfil. De allí el interés que expresaron en la propuesta de una **formación desde el trabajo para el trabajo**, ya que interpretan que una oferta formativa de este tipo constituye un valor agregado inédito y de muchísima utilidad tanto a nivel personal como empresarial.

→ Se verificó una alta coincidencia de las personas entrevistadas respecto a la necesidad y relevancia de la formación en competencias transversales, es decir, aquellas competencias que integran los saberes y habilidades de carácter polivalente, que atraviesan diferentes ocupaciones o perfiles profesionales por lo que resultan en mejoramiento de la empleabilidad, presente y potencial, de los/as participantes. Entre ellas se incluyen tanto las generales o básicas como las técnicas no específicas, o sea, las válidas para un abanico amplio de familias ocupacionales, como bien lo expresa una de las personas entrevistadas:

“... Creo que la formación técnica en la micropropagación les brindaría a estas mujeres capacitadas la posibilidad de mejorar el rendimiento en su propia explotación de una manera fabulosa, y por otro lado les quedaría un ventaja con respecto a las otras demandantes de trabajo, ya que pueden perfectamente ser empleadas por un vivero, una empresa como esta o en un hospital, puesto que los pasos implicados para la esterilización del lugar de trabajo y las herramientas son las misma que los procedimientos implicados en el sector de salud”.

→ Con relación a la visión y percepción de los actores con respecto a la evolución esperada del sector y a los factores que pueden afectar en general y en concreto al perfil de cara a la producción de los próximos años, merecen especial atención:

a) coinciden en afirmar que el sector frutihortícola se encuentra actualmente golpeado por la etapa recesiva que enfrenta Argentina. Pero, al mismo tiempo, expresaron que es justamente allí donde se depositaba la confianza y expectativa de implementar “nuevas técnicas productivas” que permitieran superar las rigideces y retracción del mercado. Con respecto al perfil en concreto, los/as expertos/as aseguraron que, a nivel internacional, la micropropagación está teniendo un éxito incuestionable, por lo que creían que “inevitablemente” y en

la medida que se promoció como oferta formativa, impactará positivamente en la estructura económica nacional;

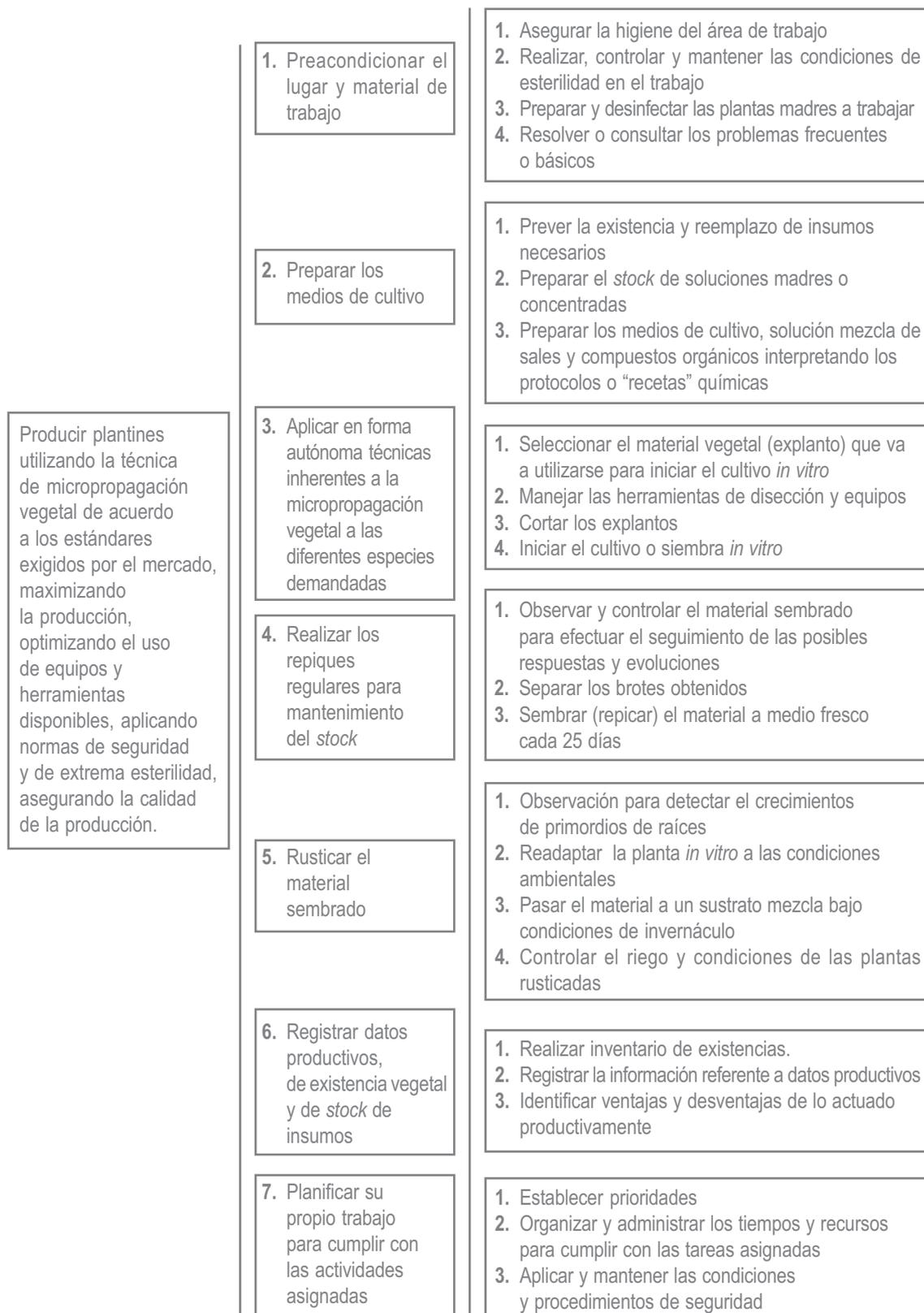
b) dado que uno de los aspectos que generaba dudas sobre la viabilidad de implementar el perfil en el marco del Programa FORMUJER y para la población meta, era el costo de implementación del tipo de tecnología necesaria, se consultaron profesionales “contactados y con conocimientos y experiencias” en el trabajo de la técnica de Micropropagación con esta población, lo que permitió identificar mecanismos de sustitución más artesanales y con resultados igualmente satisfactorios.

Algunos ejemplos de los productos obtenidos

**Propósito principal del perfil profesional de  
Micropropagación vegetal**

Producir plantines utilizando la técnica de micropropagación vegetal de acuerdo a los estándares exigidos por el mercado, maximizando la producción, optimizando el uso de equipos y herramientas disponibles, aplicando normas de seguridad y de extrema esterilidad, asegurando la calidad de la producción.

## Mapa funcional de micropropagación vegetal



**TÍTULO DE LA UNIDAD:****1. Preacondicionar el lugar y material de trabajo****TÍTULO DEL ELEMENTO:****1.1. Asegurar la higiene del área de trabajo****Criterio de desempeño****Sos competente cuando:**

1. Limpiás y mantenés aseada la mesa de trabajo
2. Verificás y corregís el estado de las condiciones ambientales, los equipos y herramientas
3. Conocés el correcto uso y medidas de seguridad para la operación de un autoclave u olla a presión
4. Manejás el instrumental e insumos de acuerdo con las condiciones de higiene y seguridad requeridas

**Evidencias:****de conocimiento:**

- ✓ Identificación de los elementos y materiales para la limpieza, y de las técnicas para la higiene y desinfección
- ✓ Identificación de equipos y herramientas
- ✓ Reconocimiento de las condiciones óptimas ambientales y de existencia de equipos y herramientas
- ✓ Aplicación de normas y procedimientos

**por desempeño:**

1. Práctica de los procedimientos de higiene y aseo establecidos
2. Instrucciones para la limpieza del ámbito y del equipamiento en el momento apropiado
3. Control de temperatura, humedad de las condiciones ambientales y de los equipos
4. Control de la cantidad y el estado de las herramientas de trabajo
5. Existencias de insumos para la higiene

**Campo de aplicación:**

- A. Equipos: Mesada de trabajo, gabinete de flujo laminar o similar, autoclave u olla a presión
- B. Herramientas e instrumentos: Termómetro ambiental, pinzas cortas y largas de punta fina, manguitas y hojas de bisturí, tijera de disección
- B. 2. Seguridad: Cofias, barbijos, calzado especial
- C. Comunicación e información: Planilla de solicitud de insumos, estándares de higiene y seguridad laboral
- D. Materiales: Elementos de higiene y limpieza (alcohol 70%, detergente biodegradable, lavandina comercial, trapos de piso, vidrios, papeles y agua estériles, etc.).

**TÍTULO DE LA UNIDAD:****1. Preacondicionar el lugar y material de trabajo****TÍTULO DEL ELEMENTO:****1.2. Realizar, controlar y mantener las condiciones de esterilidad en el trabajo****Criterio de desempeño****Sos competente cuando:**

1. Esterilizás el instrumental y las herramientas de trabajo con asiduidad.
2. Utilizás el material en condiciones de esterilidad.
3. Verificás el normal funcionamiento de los equipos de esterilización.
4. Utilizás los elementos personales de seguridad e higiene requeridos (ropa estéril) y cumplís con tu rutina de higiene y presentación personal.

**Evidencias:****de conocimiento:**

- ✓ Manejo de los procedimientos de esterilización
- ✓ Reconocimiento de los estándares de producción en condiciones de asepsia
- ✓ Conocimiento del funcionamiento del equipo (autoclave, flujo laminar) y de los insumos que garantizan la esterilidad
- ✓ Identificación de áreas y procedimientos de riesgo
- ✓ Explicación de las consecuencias de las fallas o mala implementación en el proceso de esterilización tanto del instrumental/herramientas de trabajo, como de la propia persona (higiene personal)

**por desempeño:**

1. Práctica de los procedimientos de esterilización
2. Aplicación de normas para la manipulación estéril del instrumental y herramientas de trabajo
3. Materiales de trabajo ordenados
4. Observación y control de los equipos
5. Registro de averías
6. Cumplimiento del estado y uso de elementos de seguridad e higiene

**Campo de aplicación:**

- A. Equipos: Gabinete de flujo laminar o similar, autoclave u olla a presión
- B. Herramientas e instrumentos: Esterilizador infrarrojo o mechero de alcohol
- B. 2. Seguridad: Cofias, barbijos y guardapolvo
- C. Comunicación e información: Estándares de higiene y seguridad laboral. Listado de información sobre condiciones de esterilidad detallada
- D. Materiales: Elementos de higiene personal (alcohol, gasa o papel, jabón líquido).  
Materiales a esterilizar: pinzas cortas y largas de punta fina, manguitas y hojas de bisturí, tijera de disección, frascos de cultivo y material de vidrio (recipientes donde se envasa el medio de cultivo).

**TÍTULO DE LA UNIDAD:****1. Preacondicionar el lugar y material de trabajo****TÍTULO DEL ELEMENTO:****1.3. Preparar y desinfectar las plantas madres a micropropagar****Criterio de desempeño****Sos competente cuando:**

1. Seleccionás la planta madre o elite
2. Evaluás el estado de la planta a trabajar
3. Procedés al acondicionamiento de la planta elegida para micropropagar
4. Manejás el instrumental y equipo de acuerdo a su función
5. Mantenés permanente concentración para controlar el riesgo de contaminación de la especie

**Evidencias:****de conocimiento:**

- ✓ Identificar la especie mejor controlada sanitariamente
- ✓ Manejar los procedimientos sanitarios, de esterilidad y de asepsia tanto personales, como de las herramientas/instrumental/equipo y el material vegetal
- ✓ Explicar e interpretar parámetros de preparación y acondicionamiento de la especie elegida para micropropagar
- ✓ Conocer el manejo de soluciones desinfectantes y el uso de funguicidas, insecticidas.
- ✓ Identificar y explicar situaciones de riesgo de contaminación de la especie
- ✓ Reconocer los puntos críticos de los procesos de preparación de la planta seleccionada
- ✓ Conocer el funcionamiento del equipo

**por desempeño:**

1. Observación de las características sanitarias de las plantas madres o elite
2. Control específico de los procedimientos sanitarios
3. Desinfección superficial de todos los órganos posibles de micropropagar
4. Utilización de soluciones desinfectantes
5. Enjuague con agua estéril
6. Utilización del equipo para asegurar las condiciones de esterilidad
7. Práctica de los procedimientos de esterilización, seguridad e higiene

**Campo de aplicación:**

- A. Equipos: Gabinete de flujo laminar o similar
- B. Herramientas e instrumentos: Pinzas
- B. 2. Seguridad: Cofias, barbijos, calzado especial o trapo para desinfectar el calzado y guardapolvo
- C. Comunicación e información: Estándares de higiene y seguridad laboral. Listado de información sobre condiciones óptimas para elección de la planta elite
- D. Materiales: solución de hipoclorito de sodio (lavandina comercial diluida), agua destilada estéril, detergente biodegradable.

**TÍTULO DE LA UNIDAD:****1. Preacondicionar el lugar y material de trabajo****TÍTULO DEL ELEMENTO:**

## 1.4. Resolver o consultar los problemas frecuentes y/o básicos

**Criterio de desempeño****Sos competente cuando:**

1. Identificás los problemas en la situación de trabajo concreta
2. Detectás y solucionás los problemas sencillos
3. Agotás las alternativas a tu alcance para resolver el imprevisto o problema
4. Consultás a quien corresponda para solucionar eficazmente el problema

**Evidencias:****de conocimiento:**

- ✓ Identificar problemas de funcionamiento de equipo y maquinarias
- ✓ Reconocer los puntos críticos de los procesos de preparación, acondicionamiento, esterilización y mantenimiento del material a trabajar como de los instrumentos, herramientas y equipos necesarios
- ✓ Identificar y reconocer posibles agentes contaminantes (bacterias, hongos)
- ✓ Identificar problemas frecuentes y conocer probables soluciones a ellas

**por desempeño:**

1. Control de las características de los insumos en situación de trabajo, como de los procedimientos habituales
2. Puesta en práctica de las instrucciones para la resolución de un imprevisto
3. Acciones oportunas frente a momentos críticos
4. Reporte oportuno de incidentes y/o situaciones de riesgo, averías y/o mantenimiento.

# III. Formación basada en competencias y con enfoque de género

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



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

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

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

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

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

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

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

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

La empleabilidad<sup>2</sup> tiene múltiples dimensiones y encararla desde la formación implica priorizar sus dimensiones culturales y personales sobre las cuales las personas tienen posibilidades de incidir. Asimismo, significa visibilizar su estrecho relacionamiento con la integración social y la equidad de género.

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

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

---

2 Ver definición en capítulo I.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2. La fase de diseño

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

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

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

### 3. El diseño curricular en la formación por competencias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### La determinación del nombre y duración del programa de formación

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

### La definición del nivel de ingreso de los/as participantes

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

### La organización modular

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

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

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

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

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

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

### Los objetivos de aprendizaje

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

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

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

7 Ver Capítulo II, experiencia 1.

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

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

### La selección y organización de los contenidos

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

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

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

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

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

### Las metodologías y estrategias didácticas

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Las modalidades y criterios de evaluación**

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

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

# Una experiencia de diseño

- A. El Programa de Formación Dual para Auxiliar de Enfermería bajo el enfoque de competencias
  - 1. Contextualización de la experiencia
  - 2. La construcción del perfil profesional
  - 3. El Programa de Formación



## **A. El Programa de Formación Dual para Auxiliar de Enfermería bajo el enfoque de competencias**

### **1. Contextualización de la experiencia**

El Programa FORMUJER/Bolivia, fue el primero de los tres países en iniciar actividades (1998) y, en ese momento, el enfoque de competencia laboral recién comenzaba a instalarse en el debate acerca de cómo mejorar la formación profesional y hacerla más relevante y más pertinente para el mercado laboral y para el mundo del trabajo. Sin embargo su entidad ejecutora, la Fundación Nacional para la Formación y la Capacitación Laboral (INFOCAL) acordó entusiastamente con la propuesta regional y decidió, aprovechar la ejecución del Programa, para unir esfuerzos en la construcción de bases de conocimiento y en el desarrollo de metodologías que, teniendo como marco de referencia la competencia laboral, orientaran la revisión y actualización curricular.

La Fundación INFOCAL es una institución privada de bien público sin fines de lucro, concebida como un sistema nacional conformado por una Dirección Ejecutiva (DEN) y nueve Fundaciones Departamentales, con autonomía técnica y financiera, cuyo propósito es impartir formación profesional técnica y capacitación laboral en las diversas actividades productivas y de servicios

Existen diferencias regionales importantes por cuanto cada Fundación refleja la situación económica y social de su departamento. La mayor cantidad de empresas –y por ende la mayor cantidad de aportes patronales– se encuentra en los tres departamentos del eje central del país (La Paz, Cochabamba y Santa Cruz) por lo que se ha organizado un Fondo de Fortalecimiento Regional para fortalecer y impulsar el crecimiento de las Fundaciones con menores ingresos.

La Fundación había trabajado, durante los seis años previos a la implementación del Programa FORMUJER, en el mejoramiento de la gestión formativa desde la perspectiva de género lo que condujo básicamente a posibilitar la participación femenina en la formación profesional en todas las áreas y ofrecer algunos servicios adicionales de orientación y capacitación en el enfoque de género. Si bien en esta etapa, se logró introducir el tema en la agenda de trabajo institucional, la práctica demostraba que las metodologías empleadas no eran del todo eficaces para que esta compleja red de personas y visiones adquiriera las competencias

requeridas para llevar adelante un proceso colectivo y consciente que transformara la institución de manera sustentable. Trabajar desde la perspectiva de género, exige el desarrollo de procesos amplios, abiertos, que impacten sobre las actitudes y visiones de las personas tanto de los equipos técnicos como de los/as usuarios/as del servicio.

Por ello, uno de los ejes centrales de la ejecución de FORMUJER en Bolivia fue el apoyo a los procesos de innovación metodológica y organizativa en el sistema INFOCAL con el objetivo central de implementar políticas de formación de calidad y pertinentes que tuvieran la equidad de género como misión institucional y la formación para la empleabilidad y la ciudadanía como un eje articulador de su oferta formativa. Entre las estrategias desarrolladas para el cumplimiento de este objetivo, una de las más relevantes fue el desarrollo del marco de referencia conceptual e instrumental de la formación por competencias para que ella orientara el cambio curricular; primero, en los proyectos pilotos de formación financiados directamente por FORMUJER y, luego, en el conjunto de la oferta y, en especial, en la modalidad de formación dual.

A esos efectos, se implementaron diversas líneas de trabajo entre las que se destacan:

- a) la transversalización de la perspectiva de género en todo el accionar institucional para lo cual se realizaron acciones sistemáticas de formación y sensibilización del personal así como la sensibilización en género de los/as participantes de las acciones de formación mediante su inclusión en los currículos;
- b) la realización de estudios de mercado para nueve áreas ocupacionales previamente identificadas a partir de la demanda del sector empresarial;
- c) la formación del personal técnico y docente en las temáticas de competencia laboral y género, lo que implicó tanto la realización de talleres con expertos internacionales apoyados por Cinterfor/OIT, la canalización constante de información desde FORMUJER sobre las metodologías de identificación que se iban experimentando en el mundo como el desarrollo de una actividad sistemática de autoinvestigación y capacitación por parte de la DEN y, especialmente, de la Fundación La Paz;

- d) la implementación de talleres DACUM para la identificación de competencias los que, a su vez, se enmarcaron en una estrategia mayor e integral de articulación con el sector productivo.

Paralelamente, FORMUJER promovía la introducción de la formación para la empleabilidad, para lo cual elaboró los Módulos de Formación para la Empleabilidad y Ciudadanía.<sup>1</sup> Esta metodología –en la que fueron formados equipos docentes que, a su vez, asumieron la responsabilidad de experimentarla, adaptarla a los contextos de cada Fundación y actuar como multiplicadores institucionales– tuvo un alto impacto en el trabajo técnico y, en articulación con la formación por competencias, constituyó el marco conceptual e instrumental de referencia para el cambio curricular en el INFOCAL. Los cinco centros departamentales ejecutores de FORMUJER actualmente están comprometidos con la incorporación de los Módulos no solo en los cursos del programa sino en las diferentes modalidades de formación por ellos ofertadas.

La retroalimentación entre todas estas estrategias de trabajo tuvo como resultado el desarrollo de un método de transferencia didáctico y operativo para el diseño curricular. Hoy la Fundación cuenta con una metodología de traslado de las competencias laborales identificadas al referente pedagógico, que está siendo diseminada al sistema INFOCAL y con el desarrollo de los currículos por competencias de las áreas textil, gastronomía y auxiliar de enfermería. Dichos desarrollos se están validando a través de cursos que se ejecutan en INFOCAL La Paz.

Precisamente, compartir un ejemplo de la metodología y la experiencia desarrollada, es el objetivo de este capítulo.

El Programa de Formación Dual para Auxiliar de Enfermería para el enfoque de competencias, encarado por INFOCAL La Paz con la colaboración de Swisscontact<sup>2</sup> se propuso preparar a los/as aprendices para que, de acuerdo a los requerimientos del contexto, puedan ser competitivos/as en la ocupación en que se desempeñan, con un eficaz manejo de su autonomía, capacidad de negociación y autogestión y sensibilizados/as en el enfoque de género.

Ya lleva un año de ejecución, con tres ingresos de aprendices en un número total de 67, de los cuales 65 son mujeres y 2 son varones. Su duración es de dos

1 Guzmán,V; Irigoín, M., *Módulos de...*, *op. cit.*

2 Por mayor información, ver la Introducción.

años y medio calendario y se tiene previsto, para febrero de 2003, el cuarto ingreso, existiendo un buen número de postulantes. Solamente han desertado 11 personas, fundamentalmente mujeres con responsabilidades familiares.

Si bien aún no se ha dado por finalizada la validación y se preven ajustes en algunos módulos así como la realización de la evaluación de impacto, los resultados han sido muy satisfactorios en términos de aceptación y solicitudes de los Centros de Salud para participar del Programa recibiendo aprendices.

Acorde con la metodología desarrollada el proceso de diseño curricular por competencias se subdividió en dos grandes fases:

- la construcción del perfil profesional
- la elaboración del programa de formación o currículo.

## 2. La construcción del perfil profesional

### Necesidades de capacitación

Aceptada la primordial necesidad de responder a las nuevas exigencias del mundo contemporáneo, el presupuesto de base es que la formación debe ser abierta, flexible, que fomente la equidad y sobre todo que esté mas vinculada con los sectores productivos. El reto consiste, entonces, en lograr mayor adaptación y velocidad de respuesta a las necesidades del cambio, en elevar la calidad y pertinencia de los programas y en mejorar la vinculación de la formación con las transformaciones de la estructura productiva.

En la experiencia de referencia, se realizó un sondeo de mercado así como un diagnóstico de necesidades de formación en la ocupación, y los resultados determinaron que una de las grandes falencias era que las/os Auxiliares de Enfermería, no tenían un enfoque holístico de la formación, y en el trato con los/as pacientes/clientes se percibían dificultades de diversa índole entre las que destacaban la escasa comunicación, comportamientos verticalistas y escaso dominio de las técnicas de intervención de enfermería.

## El perfil profesional

A partir de esta detección de necesidades, se procedió a definir el perfil profesional que articula el conjunto de criterios de desempeño que la persona debe demostrar en el campo laboral, una vez que haya egresado de la formación.

En la metodología implementada por el INFOCAL, para determinar este perfil se aplica la siguiente secuencia:

- ➔ Implementación del Taller DACUM
- ➔ Revisión y validación de la carta o mapa DACUM
- ➔ Descripción de pasos, conocimientos, herramientas y criterios de desempeño
- ➔ Identificación de competencias transversales

### *Implementación del Taller DACUM*

El taller DACUM implica reunir a un pequeño grupo especializado en un campo o área ocupacional y someterlo a una intensa lluvia de ideas, dirigido por un/a facilitador/a experimentado/a, para que identifique las áreas de competencia de la profesión u ocupación. El resultado es la elaboración de una carta o mapa que contiene la identificación de funciones, tareas y pasos y de los comportamientos y actitudes necesarias para un desempeño exitoso en la ocupación. Se complementa con la determinación de conocimientos y habilidades generales y con un listado de máquinas y herramientas necesarias para el trabajo. También faculta un breve análisis de las preocupaciones o inquietudes que tienen los/las trabajadores/as expertos/as acerca de la ocupación.

La conclusión fue que el/la Auxiliar de Enfermería debía ser un/a técnico/a calificado/a para atender y cuidar a pacientes, con calidad y ética profesional, con una base teórica sólida en temas de anatomía/fisiología, conocimiento de patologías diversas con sus respectivas manifestaciones clínicas, diagnósticos, tratamientos y las intervenciones de enfermería necesarias. Tenía que ser capaz de identificar y solucionar situaciones problemáticas,

así como necesidades de los/las pacientes en diferentes patologías, contar con manejo comunicacional para orientar y ejecutar programas nacionales de salud, realizando acercamientos y sensibilización en grupos heterogéneos y manejar criterios de desempeño claramente establecidos con referencia al cuidado y atención de los/las pacientes, asistencia al equipo de trabajo en salud, médicos/as, licenciados/as en enfermería, paramédicos/as, etc. Igualmente debía preparar y manejar material quirúrgico, considerando normas técnicas y preservación del medio ambiente.

#### *Revisión y validación del mapa del DACUM*

Una vez obtenido el mapa, se procede a su revisión y ajuste en gabinete, con el acompañamiento de dos expertos/as y se efectúa un ordenamiento secuencial laboral. El resultado de esta instancia se envía a las empresas para su revisión y validación.

En el caso de Auxiliar de Enfermería se identificaron seis funciones prioritarias que se constituyen en las áreas de competencia:

- A. Recepción del/la paciente/cliente para su hospitalización
- B. Atención al/a paciente/cliente en áreas hospitalarias
- C. Asistencia al equipo de trabajo en salud
- D. Manejo de material quirúrgico e insumos
- E. Servicio en consulta externa/comunidad
- F. Orientación en el área de salud

#### *Descripción de pasos, conocimientos, herramientas y criterios de desempeño*

Cuando se tiene la devolución y aprobación de las empresas, se realiza un “reordenamiento secuencial pedagógico” utilizando el método AMOD y se procede a describir los pasos de cada una de las tareas identificadas.

Para la descripción de los pasos, se utilizan las tablas SCID (Desarrollo Sistemático de un Currículo) –en la adaptación realizada por el INFOCAL– para precisar la función, las tareas y los pasos.

Para cada paso, como se puede observar en el cuadro siguiente, se identifican los conocimientos y habilidades necesarias, herramientas y criterios de desempeño. Estos permiten establecer los resultados de un desempeño exitoso y los requisitos de calidad para el mismo.

### Auxiliar de Enfermería

#### Descripción de pasos, conocimientos, herramientas y criterios de desempeño

#### Area de competencia A.

Recepción del/la paciente/cliente para la consulta externa o su hospitalización

#### TAREA A1: Recibir el turno de acuerdo a flujo de información

PASOS	CONOCIMIENTOS	HERRAMIENTAS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
1. Escucha atentamente las informaciones orales del turno anterior, hace preguntas precisas, anota informaciones específicas y se informa en la documentación sobre los/las pacientes.	Documentación. Manejo de Hoja de Enfermería. Enfermería: varios. Patologías. Sabe comunicar. Trabajo en equipo.	Documentación	1. Está bien informado/a sobre acontecimientos del turno anterior y el trabajo previsto para su turno.
2. Planifica bajo la supervisión de su jefe/a inmediato el trabajo personal y en grupo incluyendo las tareas nuevas de este día.	Servicio al/la cliente. Relaciones humanas. Saber transmitir y recibir órdenes. Trabajo en equipo.	Documentación	2. Planifica su trabajo bajo aspectos de un flujo satisfactorio para las personas involucradas.

#### TAREA A2: Controlar material e insumos según listado y especialidad

PASOS	CONOCIMIENTOS	HERRAMIENTAS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
1. Verifica el material e insumos de acuerdo a listado y especialidad.	Estadística y contabilidad aplicada Computación. Manejo de Kardex e insumos.	Material e insumos según listado. Documentación indicada.	
2. Solicita material e insumos requeridos y vela sobre el suministro de ellos.	Enfermería: AVD seguridad. (higiene, almacenar materiales) Documentación requerida.	Documentación	1 y 2. Se responsabiliza de la preparación de material e insumos de uso de acuerdo a normas técnicas para el turno.
3. Participa en la producción de Torundas, gasas, etc.	Enfermería: AVD seguridad (higiene). Precisión en motricidad fina	Gasas, Algodón.	3. Participa activamente en la producción de material con las normas higiénicas.

**TAREA A3: Recibir al/la paciente/cliente para la consulta externa, iniciar el historial y prepararlo para su valoración médica**

PASOS	CONOCIMIENTOS	HERRAMIENTAS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
1. Recibe al/la paciente para la consulta, le explica brevemente de los pasos necesarios de admisión para la consulta, se presenta con nombre, cargo y área de trabajo.	Servicio al cliente. Relaciones humanas. Saber comunicar.		Cumple con las normas establecidas de presentación y satisface las necesidades de información del paciente/ cliente.
2. Prepara historiales para pacientes/clientes nuevos programados o imprevistos.	Ídem	Ídem	Prepara historiales nuevos a disposición del médico de acuerdo a reglas internas.
3. Registra los datos personales del/la paciente/cliente.	Servicio al /la cliente. Relaciones humanas. Derechos del paciente (protección de datos personales). Computación. Documentación indicada. Saber comunicar.	Documentación indicada.	Registra con precisión y de acuerdo a normas de la documentación los datos personales del/la paciente/cliente en el historial clínico.
4. Prepara psicológicamente y físicamente al/la paciente/ cliente para su valoración médica.	Derechos del paciente. Psicología básica. Enfermería: Conceptos de asistencia en procedimientos de Salud.	Material y equipo de consultorio indicado el caso.	Informa al/la paciente/cliente claramente sobre la valoración médica, para que él pueda colaborar positivamente, y lo asiste de acuerdo a normas de enfermería.

**TAREA A4: Recibir pacientes/clientes para hospitalización con las informaciones básicas y necesarias, preparar e iniciar el historial**

PASOS	CONOCIMIENTOS	HERRAMIENTAS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
1. Recibe al/la paciente/cliente y sus parientes en la recepción u otro lugar indicado, se presenta y lo acompaña a su unidad indicándole las instalaciones más importantes.	Servicio al cliente. Relaciones humanas. Saber comunicar. Sensibilización.	Silla de ruedas Camilla	Acompaña e informa brevemente al paciente/cliente sobre las instalaciones de la institución.
2. Indica al/la paciente/cliente las instalaciones de su unidad, baño y la ubicación de enfermería, le explica la programación general de una jornada y da una breve información de las acciones siguientes previstas para su tratamiento.	Servicio al/la cliente. Relaciones humanas. Saber comunicar. Sensibilización.		Informa al/la paciente/cliente brevemente sobre las reglas e instalaciones de la institución más necesarias así como la asistencia de enfermería para su tratamiento.

PASOS	CONOCIMIENTOS	HERRAMIENTAS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
3. Entrevista al/la paciente/cliente sobre algunas particularidades suyas como dietas, necesidad de asistencia de enfermería en la vida diaria, etc.	Relaciones humanas. Comunicación interpersonal. Servicio al/la cliente. Saber comunicar. Sensibilización.	Documentación	Tiene la información básica del/la paciente/ cliente para establecer una buena relación cliente/ personal de enfermería y proceder positivamente en el bienestar del/la paciente/ cliente.
4. Inicia y prepara historiales para pacientes/ clientes nuevos/as programados o imprevistos	Ídem	Ídem	Prepara historiales nuevos a disposición del médico de acuerdo a reglas internas.
5. Registra los datos personales del/ la paciente/cliente.	Servicio al/la cliente. Relaciones humanas. Derechos del paciente (protección de datos personales) Computación. Documentación indicada. Saber comunicar.	Documentación indicada.	Registra con precisión y de acuerdo a normas de la documentación los datos personales del/la paciente/ cliente en el historial clínico.

#### TAREA A5: Controlar los signos vitales, el peso y la talla de acuerdo a las normas establecidas

PASOS	CONOCIMIENTOS	HERRAMIENTAS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
1. Controla y registra los signos vitales del/la paciente /cliente de acuerdo a normas establecidas.	Enfermería: Conceptos de signos vitales, Anatomía/ Fisiología. Relaciones humanas. Saber transmitir y recibir órdenes. Saber comunicar.	Equipo/ Material: Termómetro, Tensiómetro, Estetoscopio, Reloj, Documentación.	Controla y anota los signos vitales del paciente/cliente de acuerdo a normas técnicas y reglas internas del área.
2. Controla y registra talla y peso del /la paciente /cliente de acuerdo a las normas establecidas	Concepto de peso y talla Relaciones humanas, Saber transmitir y recibir órdenes. Saber comunicar.	Balanzas para adultos, Tallímetro Documentación.	Controla y anota la talla y el peso del /la paciente/ cliente de acuerdo a normas técnicas y reglas internas del área.
3. Maneja los equipos/ instrumentos para el control de signos vitales, talla y peso según indicaciones de seguridad y mantenimiento del producto.	Enfermería: Uso de equipos y material básico. Higiene.	Equipo y material ídem paso 1. Soluciones y material de limpieza y mantenimiento.	Vela y trata los equipos e instrumentos con cuidado para que la duración y el funcionamiento previsto sea efectivo.

*Identificación de competencias transversales*

A partir del listado de conocimientos y comportamientos necesarios para la ocupación, se van identificando las competencias transversales que, en la elaboración del programa de formación, van a conformar el bloque de módulos transversales

ÁREAS DE COMPETENCIA	COMPETENCIAS TRANSVERSALES	CONTENIDO	HORAS
Diagnosticar	Conocerse	Conocerse a sí misma (Sistema atribucional) <i>Auto aceptación</i> Identidad de género <i>Reconocimiento y acción de los derechos y responsabilidades</i> Balance de competencias Diseño del proyecto ocupacional	40
	Situarse en el contexto	Explorar el mundo laboral La situación de la mujer y el varón en el mundo laboral Cómo está organizada la empresa	30
Relacionarse	Comunicarse	El proceso de la comunicación La comunicación no verbal. La escucha activa La comunicación interpersonal y grupal Comunicación en situaciones límites <i>Participación y liderazgo</i>	30
	Pertenencia o vínculos sociales y cooperación	Identificar las tareas y responsabilidades de un trabajo individual Redes de apoyo Trabajo en equipo (visión de género)	20
	Gestionar los sentimientos y las emociones	La subordinación <i>Percepción racional del entorno</i> La expresión de los sentimientos Estrategias de autodomínio La gestión eficaz de la energía personal	16
Afrontar	Responder al contexto laboral	Asertividad y habilidades de negociación La decisión de implicarse Diseñar el propio plan de acción Técnicas de resolución de problemas Planificación y administración del tiempo	36
	Tomar decisiones	Creatividad Iniciativa Toma de decisiones Apoyo a la autonomía	20

Igualmente se desarrollan algunos contenidos complementarios, tales como

- Principios básicos de calidad
- Conceptos básicos sobre legislación laboral
- Principios generales de seguridad ocupacional
- Conservación y preservación del medio ambiente

Estructurada la matriz, se procede nuevamente a una revisión general de todos los insumos para, posteriormente, reflejarlos en el programa de formación.

### 3. El programa de formación

#### Identificación y características de las áreas modulares

Acorde a la metodología adoptada por el INFOCAL se identifican tres tipos de módulos para cada área de competencias:

- **Módulos básicos:** se trabajan en gabinete con el acompañamiento de expertas en la ocupación, sirven de base y constituyen el referente teórico conceptual de la formación.
- **Módulos técnicos:** se identifican a partir de las funciones detalladas en el mapa DACUM; y conforman la peculiaridad técnica de la formación.
- **Módulos transversales:** refieren a la competencias procedimentales y actitudinales que se ponen en juego en el desempeño ocupacional, constituyen un referente conceptual y valórico y están enmarcados en el dominio socio-afectivo de la formación. Su dictado se realiza mediante la adaptación realizada por los equipos docentes del INFOCAL de los **Módulos de Empleabilidad y Ciudadanía** de FORMUJER.

### Perfil docente

El perfil docente requiere de un/a docente–facilitador/a del aprendizaje con las siguientes competencias y características:

- capacidad de manejo de grupos heterogéneos y los procesos individuales de aprendizaje;
- iniciativa, creatividad, capacidad de negociación, autonomía y capacidad de adaptarse a cambios y situaciones;
- amplia experiencia laboral en el campo de la enfermería y en el ejercicio docente en el enfoque de formación bajo competencias;
- formación en género y capacidad de trabajar en el aula los “desaprendizajes” de hábitos viejos de pensamiento, sentimientos y acción.

### Nombre y objetivo general del programa

El nombre debe dar cuenta tanto del perfil ocupacional, como de la modalidad y el enfoque de la formación a desarrollar.

En este caso, la modalidad es dual (cooperación empresa/centro de formación) y el enfoque de competencia está transversalizado por género.

**El objetivo general establecido para Auxiliar de Enfermería fue:**

- **Recepcionar y atender a pacientes/clientes/as de acuerdo a normas técnicas establecidas, asistir al equipo de trabajo, así como manejar material quirúrgico de acuerdo con normas de higiene, asepsia y bioseguridad.**
- **Preparar e iniciar carnets y tarjetas de vacunación y estadísticas, así como orientar a los/as pacientes /clientes en políticas de salud primaria.**
- **Desempeñar funciones respondiendo al contexto laboral, tomar decisiones, poseer habilidades de negociación y manejarse con autonomía en el marco de relaciones con equidad de género.**

## Áreas modulares y carga horaria

Como se indicara, las áreas modulares corresponden a los espacios principales de trabajo.

En el ejemplo que se presenta estas se definieron así:

### **A. Recepción del/la paciente/cliente para la consulta externa o su hospitalización**

**Competencia:** Maneja con eficiencia diferentes tipos de documentación clínica y cuida de la protección de datos personales de los/las pacientes. Recepciona informaciones verbales y escritas y transmite de manera clara y efectiva los problemas a tiempo en el lugar de trabajo. Muestra un comportamiento de buen trato y atención esmerada a los/ las pacientes, con equidad de género.

**Carga Horaria: 164 hrs.**

### **B. Atención al/la paciente /cliente en áreas hospitalarias**

**Competencia:** Brinda asistencia de enfermería a los/las pacientes en sus actividades de la vida diaria, con discreción, responsabilidad y suficientes conocimientos de diversas patologías. Cuida de la higiene, asepsia, antisepsia y bioseguridad. Trabaja en equipo y muestra una actitud de escucha activa y efectiva en sus relaciones interpersonales, tanto con varones como con mujeres.

**Carga Horaria: 393 hrs.**

### **C. Asistencia al equipo de trabajo en salud**

**Competencia:** Asiste con seguridad y calidad al equipo de salud. Maneja material quirúrgico con responsabilidad. Prepara física y psicológicamente al/la paciente/cliente para diferentes tipos de intervenciones o tratamientos a seguir. Conoce y controla con responsabilidad las posibles consecuencias físicas en el/la paciente después de haberse sometido a una intervención o tratamiento y reacciona con precisión y sensibilidad de género en los casos presentados.

**Carga Horaria: 198 hrs.**

**D. Manejo de material quirúrgico**

**Competencia:** Maneja instrumental quirúrgico con precisión y eficiencia. Maneja diferentes máquinas de esterilización y conoce de manera básica el funcionamiento de ellas.

**Carga horaria: 245 hrs.**

**E. Servicio en salud pública**

**Competencia:** Conoce el equipamiento y mantiene los consultorios de acuerdo a especialidad y a normas técnicas. Atiende al /la paciente/cliente externo/a con empatía y respeto, sensibilizada en género, maneja documentos del/a paciente/cliente externo/a y de instituciones públicas del área de salud con profesionalidad. Trabaja con cierta autonomía, soluciona problemas y se adapta a cambios que se le presentan.

**Carga Horaria: 118 hrs.**

**F. Orientación en el área de salud**

**Competencia:** Orienta e informa al/la paciente/cliente sobre diversos aspectos del área de salud según planificación. Conoce, informa y difunde diferentes programas nacionales y departamentales de salud y prevención, utilizando técnicas de comunicación, psicología básica y equidad de género.

**Carga Horaria: 82 hrs.**

**Criterios de evaluación**

Los criterios de evaluación se plantean a partir del referente productivo.

Las evaluaciones para los módulos técnicos se determinan a partir de la matriz, donde se establecen los criterios de desempeño; estos son la base para la formulación de las evaluaciones.

Las evaluaciones se realizan en tres momentos:

- a) al inicio de la formación, la **evaluación diagnóstica** que permite conocer aspectos generales y expectativas de aprendizaje del grupo con el que se va a trabajar.

- b) durante el proceso de enseñanza/aprendizaje: **evaluación formativa o del proceso**, explora el logro de los criterios de desempeño y permite ir reajustando el proceso de la formación.
- c) en la **evaluación final** se verifica si los objetivos de aprendizaje han sido logrados, y los resultados se miden en productos y/o servicios presentados.

La medición de los aspectos teóricos se realiza por escrito y el dominio psicomotriz se explora mediante actividades prácticas. Para las evaluaciones de los módulos transversales, al inicio se toma un test, eligiendo la habilidad a desarrollar, por ejemplo “Solución de problemas”; durante el proceso se va observando el desarrollo y aplicación de las habilidades; al final del proceso se entrega nuevamente un test para que llenen los/las aprendices y se verifica y coteja con el test inicial y las guías de observación del proceso, si el/la aprendiz/a ha desarrollado o está desarrollando las habilidades pretendidas.<sup>3</sup>

Para la fase de inserción en la empresa, desde FORMUJER se elaboraron instrumentos específicos de seguimiento y evaluación, y el desarrollo y aplicación de las habilidades sociales se coordina con el/la monitor/a del Centro de salud para realizar el seguimiento respectivo.

---

3 Ver Guzmán,V, Irigoín, M., *Módulos de formación..., Instrumentos de evaluación, op.cit.*

### Malla curricular

La estructuración de la malla curricular se plasma en función del mapa DACUM, se agrupa por áreas de competencia, las tareas conforman los módulos técnicos y los pasos constituyen unidades de aprendizaje de los mismos.

#### I. Semestre

##### Área de competencia A:

##### Recepción del/la paciente/cliente para la consulta externa o su hospitalización

Módulos técnicos	Horas	Módulo básico	Horas	Módulo transversal	Horas
A1 Recepción del turno de acuerdo a flujo de inform.	10	Anatomía I	1	Conocimiento de sí mismo Autoaceptación	40
A2 Control del material e insumos	10	Introducción	7	Identidad de género Reconocim.y acción de derechos y responsabilidades	
A3 Recepción del/la paciente para consulta externa	7	Osteología	3		
A4 Recepción del/la paciente para la hospitalización	19	Artrotología	6	Balance de competencias Diseño del proyecto ocupacional	
A5 Control y registro de signos vitales, peso y talla	26	Miología	4		
		La Sangre	4		
		El corazón	3		
		Sistema de vasos sanguíneos	4		
		Circulación sanguínea	6		
		Sistema respiratorio	8		
		Aparato digestivo	2		
		Páncreas	4		
		Hígado y sistema biliar			
Total	72	Total	52	Total	40
Total horas área de comp. A					164

**Area de competencia B:****Atención al/la paciente/cliente en el área hospitalaria**

Módulos técnicos	Horas	Módulo básico	Horas	Módulo transversal	Horas
B1 Acudir al llamado del/la paciente	4	Sistema urinario	7	Situarse en el contexto laboral Explorar el mundo laboral Situación de la mujer y del varón en el mundo laboral Cómo está organizada la empresa Participación y liderazgo	30
B2 Confort de la unidad del/la paciente	20	Sistema nervioso	9		
B3 Movilización del/la paciente	13	Sistema endocrínológico	8		
B4 Mantener la higiene del/la paciente	30	Aparato genital masculino	4		
B5 Ayuda en la alimentación del/la paciente	14	Órganos sensoriales y anexos	9	Pertenenencia y cooperación Identificar tareas y responsabilidades de un trabajo individual Trabajo en equipo (visión de género) Redes de apoyo	20
B6 Recolección de muestras para el laboratorio	13	Citología y Histología	5		
B7 Ayuda en la administración de medicamentos	25	Primeros Auxilios	20		
B8 Observación del estado del/la paciente	15	Obstetricia	40		
B9 Acciones de enferm.de acuerdo a indic.médicas	20	<b>Medicina Interna</b> Enfermedades respiratorias	12		
B10 Participación en la visita médica	10	Patologías del Aparato digestivo y Diabetes	22		
		Farmacología	25		
		Microbiología	18		
Total	164	Total	179	Total	50
Total horas Área de comp. B					393
Repasos/Exámenes					10
<b>Total horas semestre</b>					<b>567</b>

**II. Semestre****Área de competencia C:****Asistencia al equipo de trabajo**

Módulos técnicos	Horas	Módulo básico	Horas	Módulo transversal	Horas
C1 Preparación del/la paciente para la intervención y su cuidado postoperatorio	30	<b>Cirugía</b> Fracturas Cirugías y enfermedades del aparato digestivo	10 8	<u>Comunicarse</u> El proceso de la comunicación La comunicación no verbal	30
C2 Conducir al/la paciente al servicio requerido	5	Enfermedades anales Abdomen agudo	8 4	La escucha activa La comunicación interpersonal y grupal	
C3 Verificar el material o equipo a emplearse	9	Volvulo intestinal	5	Comunicación en situaciones límites	
		Traumatismo encéfalo craneano	5	<u>Gestionar sentimientos y emociones</u>	16
		Pediatría	20	La subordinación (relación trabajador/a empleador/a)	
		<b>Ginecología</b> Pat. Ginecológ. no tumoral	9	Percepción racional del entorno	
		Tumores femeninos malignos y benignos	10	La expresión de los sentimientos	
		Diagnóst. ginecobstétrico	6	Estrategias de autodominio	
		Planificación familiar	5	La gestión eficaz de la energía personal	
		<b>Medicina interna</b> Enfermedades cardiovasculares	10		
		Enfermedades endocrinas	8		
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>Total</b>	<b>46</b>
				<b>Total horas área de competencia C</b>	<b>198</b>
				<b>Repasos/Exámenes</b>	<b>9</b>
				<b>Total horas Semestre</b>	<b>207</b>

**III. Semestre****Área de competencia D:****Manejo de material quirúrgico**

Módulos técnicos	Horas	Módulo básico	Horas	Módulo transversal	Horas
D1 Manejo del material requerido de acuerdo al servicio y la institución	24	Neurología	20	Responder al contexto laboral Asertividad y habilidades de negociación Diseñar el propio plan de acción Técnicas de resolución de problemas Planificación y administración del tiempo	36
		Física/Química	12		
		Patología general	10		
D2 Armar el material quirúrgico de acuerdo al requerimiento del servicio	20	La decisión de implicarse ETS (Enfermedades de transmisión sexual)	25		
D3 Distribuir el material por servicio de acuerdo al requerimiento	10	<b>Medicina Interna</b>			
		Urología	12		
		Psiquiatría*	32		
		Geriatría*	32		
		Psicología evolutiva	12		
Total	54	Total	155	Total	36
* Estas materias se realiza en forma de talleres de 4 días, lo que aumenta el total de horas en este semestre			Total horas Área de competencia D		<b>245</b>
			Repasos/Exámenes		8
			<b>Total horas semestre</b>		<b>253</b>

**IV. Semestre****Área de competencia E:****Servicio de la Auxiliar de enfermería en Salud pública**

Módulos técnicos	Horas	Módulo básico	Horas	Módulo transversal	Horas
E1 Preparación de carnets, tarjetas de vacunación y estadísticas	8	Epidemiología	18	Tomar decisiones Creatividad Iniciativa	20
		Parasitología	16		
E2 Calibración de balanzas y preparación de biológicos para vacunación	10	Nutrición	22	Toma de decisiones Apoyo a la autonomía	
		Computación	10		
E3 Realización de vacunas en niños/as y adultos de acuerdo a normas establecidas	14				
Total	32	Total	66	Total	20
					118

**Área de competencia F:****Orientación en el área de la Salud**

<b>Módulos técnicos</b>	<b>Horas</b>	<b>Módulo básico</b>	<b>Horas</b>	<b>Módulo transversal</b>	<b>Horas</b>
F1 Orientación al/la paciente/cliente adulto de acuerdo a problemas de salud en casos específicos y aspectos generales	20	Patologías referentes a acciones nac.de prevención	14	Reflexión de la praxis	4
		Estadística	16	Conceptos básicos de legislación	3
				Principios de seguridad ocupacional	6
F2 Orientación al/la paciente/cliente niño/a y adolescente según necesidades y problemas de salud	10			Bioseguridad/ Medio ambiente	9
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>Total</b>	<b>22</b>
<b>Total horas área de competencia F</b>					<b>82</b>
Repaso/Exámenes					7
<b>Total horas Semestre</b>					<b>207</b>

**Infraestructura, equipos y accesorios necesarios**

Comprende la identificación de las condiciones logísticas y de los insumos requeridos para asegurar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje para la totalidad de participantes.



Este libro  
se terminó de imprimir en el  
Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT  
en Montevideo, en el mes de febrero de 2003  
  
Hecho el depósito legal número 325.480/2003