

La certificación y acreditación de competencias y saberes en el marco de las políticas de educación y trabajo

Documento preliminar (OEI y Fundación UOCRA)

Introducción

Existe un amplio consenso en la necesidad –y urgencia– de encontrar verdaderas vinculaciones sistemáticas y fructíferas entre la educación, la producción y el trabajo. El reconocimiento de esta situación, sumada al impacto de la globalización, las nuevas formas de organizar el trabajo, los cambios demográficos y la irrupción de las nuevas tecnologías en los procesos de producción y en las dinámicas del heterogéneo mercado de trabajo involucran una multiplicidad de actores (estatales, privados, sectoriales, etc.) que necesitan trabajar de manera conjunta en la promoción de políticas de inclusión social y desarrollo productivo.

El concepto de competencia es una categoría que interpela de manera constante la relación del sistema educativo con el productivo a fin de impulsar una adecuada formación de los trabajadores. En sus fundamentos, se define como un conjunto de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo de acuerdo con los estándares históricos y tecnológicos vigentes (Catalano y otros, 2004). Es decir, que refiere a la capacidad de movilizar los propios recursos cognitivos, saberes y experiencias que los trabajadores tienen para dar respuesta a situaciones de trabajo polivalentes, sujetas a la exigencia de innovación permanente del sistema productivo. En este punto el desafío no es solamente de tipo cuantitativo sino, y sobre todo cualitativo, ya que los sistemas de educación-formación deberían, de alguna manera, corresponderse a los “nuevos signos de los tiempos”.

En este marco, promover dispositivos institucionales de reconocimiento de saberes (de los trabajadores y trabajadoras, así como la integración de esas acciones a un proceso

de formación a lo largo de toda la vida son herramientas que deben ser utilizadas en el desarrollo de futuras políticas públicas de educación y trabajo.

Argentina posee un camino recorrido en materia de normalización, evaluación y certificación de competencias de los/as trabajadores/as a través del desarrollo de procesos vinculados fuertemente con los actores del mundo del trabajo y en menor medida –o con articulaciones más complejas– con el sistema educativo. En tal sentido, si la certificación de competencias es posible a través de los distintos instrumentos que los sectores utiliza, consideramos que será posible también identificar y reconocer los saberes que integran esas capacidades que se despliegan al momento de llevar a cabo las tareas en el marco de su desempeño laboral, Conviene entonces avanzar en los acuerdos e instrumentos posibles que habiliten esta doble certificación tanto por el área trabajo como educación.

Fundamentos sobre las competencias en el ámbito del trabajo y la formación

El concepto de competencia continúa, hoy en día, siendo objeto de diversas discusiones. Si bien este documento persigue una finalidad más práctica que de discusión meramente teórica, consideramos necesario mencionar las cuestiones que presentan controversia desde lo conceptual y a la vez dar cuenta de los procesos de certificación de competencias laborales sectoriales que se vienen desarrollando en Argentina hace más de una década, como experiencia práctica sobre las cuales se ha podido - en cierta medida - resignificar el origen del concepto de competencia laboral producto de las mediaciones nacionales en la construcción colectiva de políticas públicas, los debates internos y la apropiación sectorial por parte de los actores del mundo del trabajo.

A. Controversias con relación al enfoque de competencias laborales

Como señalábamos, una gran controversia se presenta respecto al concepto de competencia, muchas de estas discusiones radican en el origen del concepto y

apropiación en América Latina. En ese sentido, diversos autores sostienen que las competencias “responden” a una lógica neoliberal y “llegan” de la mano de organismos multilaterales como respuesta a una demanda de flexibilización de la masa trabajadora en un contexto de contracción del mercado laboral. Bajo esta afirmación Briasco (2016) citando a Grazier (2008) afirma que, pese a esto, todavía no han sido reemplazadas - las competencias - por *“novedosas maneras de traducir el conocimiento requerido por el campo económico al campo del control simbólico”*. (Grazier, 2008). En este sentido, el autor sostiene que “aún no se ha encontrado un concepto que articule de un modo novedoso la política y la pedagogía de la formación para el trabajo”.

Vargas Zuñiga (2006) realiza un recorrido conceptual entorno a las competencias laborales, si bien no es objeto de este trabajo reconstruir desde una perspectiva teórica todas las definiciones, podemos sintetizar que los diferentes conceptos de competencias laborales refieren, habitualmente, al tipo de tareas implicadas, a los atributos profesionales relacionados y a los contextos productivos de aplicación. Recorridos teóricos que van desde conceptualizaciones simples “capacidad para desempeñar determinadas tareas en serie para un empleo definido” hasta aquellas que dan cuenta de la movilización de diferentes tipos de saberes y actitudes para la resolución de una determinada situación problemática.

A inicios de los años ´80, buscando una nueva definición de profesionalidad y de adecuar la oferta formativa dirigida a los trabajadores y al proceso general de construcción de saberes productivos en la sociedad -que en su mayor parte se generan en los espacios de trabajo-, se desarrollaron un conjunto de debates e investigaciones, con eje en la perspectiva de las competencias laborales, principalmente de organismos internacionales, centrados en los enfoques del capital humano (Valverde, 2002; Godbout, 2000; Leblanc, 1994). Algunos de estos análisis fueron potenciados a partir de su consideración, por parte de estos organismos, al impulsar dichos enfoques en las políticas públicas. Se desarrollaron así, un conjunto de trabajos asociados a una red de instituciones, consultores, organizaciones de la sociedad civil, programas específicos en distintas instituciones públicas y privadas que basaban sus acciones en trabajos de investigación de este tipo.

La discusión sobre las competencias laborales se relaciona también, en los países desarrollados, con el contexto organizacional del capitalismo post-fordista, asociando la emergencia de esta perspectiva a la crisis de la organización científica del trabajo de corte taylorista. Se señalan, entonces, cambios profundos en el mundo del trabajo a partir de una noción de trabajo y de saber en tanto ejes clave para pensar, desde la acción pública dispositivos de inserción social en el marco de relaciones laborales que buscan nuevas referencias para la negociación socio-laboral. En otros términos, la búsqueda de estos nuevos marcos de institucionalidad agrega complejidad a la discusión de las calificaciones vinculando el saber profesional con las relaciones laborales (Lichtenberger, 2000). Este debate se vincula con el proceso de deterioro de institucionalidades laborales relacionadas con cierto esquema colectivo de estabilidad de los trabajadores, al poner en cuestión la relación entre salarios y puestos de trabajo, expresada en los convenios colectivos (Alauf y Stroobants, 1994).

Posturas más críticas señalan que el enfoque de competencias laborales se distancia de los marcos colectivos y de las clasificaciones profesionales sectoriales, donde los procesos redistributivos del ingreso terminan asociados más que a criterios colectivos negociados institucionalmente, a una productividad asociada a capacidades individuales del sujeto/trabajador. La ruptura de este esquema institucional de carácter colectivo, expresado en las relaciones laborales a partir de las calificaciones de los trabajadores, pasa a concentrarse en el trabajador individual, escindido de un marco de contención colectiva (Tanguy, 2001).

Desde otra perspectiva, Rojas (1999) vincula la emergencia de la noción de competencias laborales con un contexto productivo que impacta sobre la subjetividad obrera, poniendo en tensión la búsqueda de control en las organizaciones modernas con la necesidad empresaria de potenciar el saber del trabajador. En este sentido, Rojas plantea como alternativa una idea de formación entendida como reconstrucción de experiencia productiva, como generación colectiva de saber profesional. También, da cuenta de cierto desplazamiento de los saberes en los procesos de trabajo, donde las nuevas demandas de calificación implican una “intelectualización” del saber de los trabajadores y una valoración del conjunto de saberes propios del mundo de la vida cotidiana. Las calificaciones expresan así, un espacio social conflictivo, donde los

saberes se construyen en un marco intersubjetivo en los distintos lugares y espacios de trabajo (Rojas, 1994). El autor plantea así, la legitimidad y el reconocimiento de los espacios productivos y laborales como ámbitos formativos, en un contexto de crisis del esquema taylorista-fordista de organización de la producción y en un proceso de búsqueda y construcción de nuevos referenciales de oficio.

Otra perspectiva como la de Testa y Figari (2005) plantean fuertes críticas sobre el concepto de competencias señalando que oculta relaciones asimétricas de poder y de saber entre países, sectores y actores, y con la erosión y desregulación de los institutos de protección social fundados en las relaciones laborales en el “pacto fordista” (Spinosa, 2006; Figari, 2003). Así también, Ana Drolas (2010), relaciona el enfoque de competencias laborales con elaboraciones propias de los departamentos de recursos humanos de las empresas o de consultoras especializadas en estas temáticas, señalando que muchas veces siguen un sendero que tiende a fomentar enfoques de gestión de la fuerza de trabajo tendientes a cierta reindividualización de las relaciones laborales.

Por su parte, la OIT, como referencia internacional tripartita en el ámbito de las relaciones laborales, en la Resolución 195 establece que:

a) La expresión “aprendizaje permanente” engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones; b) el término “competencias” abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico; c) el término “cualificaciones” designa la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial

En el plano metodológico, el enfoque de competencias estuvo vinculado con la identificación de funciones diversas en los sectores productivos, en los procesos de trabajo y en los desempeños de oficio para la generación de estándares laborales que sirvan de base para el desarrollo de distintas políticas de formación y calificación. Estos estándares, además de los desempeños observables, deben incluir criterios de realización, signos de evidencia, así como la definición de grados de autonomía y responsabilidad del trabajador en el proceso de trabajo. (Catalano, Avolio de Cols,

Sladogna, 2004). Este fue, precisamente, el proceso desarrollado en nuestro país en diversos sectores de actividad a través de la certificación de competencias en el marco de las políticas de empleo y formación.

En este marco, la Unidad Técnica de Certificación de Competencias Laborales del Ministerio de Trabajo enuncia que “las competencias integran conocimientos y destrezas, así como habilidades cognitivas, operativas, organizativas, estratégicas y resolutorias que se movilizan y se orientan para resolver situaciones problemáticas reales de carácter social, laboral, comunitario y axiológico. En el caso del mundo del trabajo, las competencias son aquellas capacidades que permiten a los individuos establecer estrategias cognitivas y resolutorias en relación con los problemas que se les presentan en el ejercicio de sus roles laborales.”

En esta breve aproximación a la discusión en torno a la definición sobre el enfoque de competencias nos interesó, particularmente, presentar el marco conceptual que guía las acciones sectoriales de certificación de competencia que se han venido desarrollado en nuestro país. Esto, permite avanzar en reflexiones que introducen la “variable de apropiación local” del concepto y las metodologías utilizadas. En este sentido, destacamos la mediación de los actores sectoriales en el proceso de construcción de política pública, así como la articulación con sistemas formativos convenidos con los propios sectores.

No obstante, resulta preciso avanzar en las tensiones aún no resueltas respecto a estos procesos. En este sentido, desde la perspectiva de los actores del mundo del trabajo se afirma que la certificación de una competencia laboral específica no implica desconocer que como todo saber en acto está conformada por conocimientos, habilidades y destrezas técnicas y prácticas del ámbito sociolaboral.

Desde el ámbito sindical se plantea el interés de trabajar con una definición que incluya la dimensión social de las competencias, su adquisición no solamente en el trabajo sino también en otros ámbitos de la vida, la relación de las competencias individuales con el colectivo como forma de ejercer los derechos de las personas trabajadoras y los valores ciudadanos. El enfoque que se plantea, entonces, es integrador: incluye las áreas intelectual – cognitiva, actitudinal y aptitudinal, manifestándose (la competencia) en el desempeño y en la capacidad de decidir, tomar

la iniciativa y resolver diversas situaciones en la vida social y profesional. (Montanaro, 2009).

B. La dimensión del saber: las competencias en el campo educativo

El debate sobre las competencias laborales revitalizó la problemática sobre los modos de construcción del saber profesional en la intersección de los campos del trabajo y la educación. Esto planteaba rescatar los análisis clásicos del trabajo sobre la “situación de trabajo” y en temáticas como la cualificación del trabajo y la cualificación de la persona en el trabajo, el sistema técnico de trabajo y un concepto de profesionalidad que supone dar cuenta de al menos tres formas distintas de saber.

La noción de competencia permite mostrar que este concepto ha sido incorporado al debate educativo a partir de distintas áreas disciplinarias, en especial las provenientes del ámbito de la formación para el trabajo, así como también del campo lingüístico. Si bien estos orígenes tienen su propio desarrollo al interior de cada uno de los campos, se reconoce que son numerosos los diálogos conceptuales entre ambos. Los debates existentes en torno a la noción de competencias surgen en un contexto donde las transformaciones culturales, tecnológicas y de las relaciones laborales vinculadas al proceso de la globalización, plantean nuevos desafíos en términos de aprendizaje y transmisión del conocimiento. Resulta importante señalar que, en Argentina, al menos desde lo discursivo, el enfoque de competencias parece haber ganado mayor legitimidad en el campo laboral que en el educativo.

Como se ha señalado, cabe reconocer que, por un lado, el debate de las competencias surge como una respuesta a la crisis del modelo de la escuela moderna, así como también a la organización del trabajo industrial y fordista. En el campo educativo, el enfoque de las competencias se visualiza como una alternativa pedagógica que, en el proceso de aprendizaje, busca atender las exigencias del entorno y procura integrar conocimiento y acción focalizando en la adquisición y movilización de recursos cognitivos. En el campo laboral, la noción de competencia se vincula a una puesta en valor del saber del trabajador vinculado muchas veces a las exigencias de los puestos de trabajo. En tal sentido, no solo importa el “saber hacer” del trabajador, sino su puesta en juego en situaciones específicas de su trabajo cotidiano.

Spinosa siguiendo a Barbier (1996) presenta tres tipos de saberes. El primero más vinculado a los saberes sobre la realidad social – **saber** - “*que se hallan objetivados y se constituyen corpus de saberes organizados formalmente en sistemas de conceptos y teorías*”; el segundo de los saberes hace referencia a la capacidad de acción que tienen las personas para transformar la realidad, intervenir en ella, - **saber hacer** - no solo a través de enunciados o conceptualizaciones sino a través de actos; y por último Barbier también se refiere a los *saberes en situación* – **saber qué hacer** - y son aquellos que se ponen en juego frente a una situación de conflicto que requiere una toma de decisiones. Esto implica “hacer uso” de los conocimientos previos y ponerlos a interpretar determinada situación. Siguiendo a estos autores, podemos afirmar que los tres saberes (saber, saber hacer y saber qué hacer) se encuentran estrechamente vinculados.

En relación con esto, Lichtenberger (2000) cita a Malglaive (1990) en su definición de competencias en relación con los saberes como "la aplicación dinámica de una combinación de saberes teóricos, saberes procesuales, saber hacer y saberes prácticos en la realización eficaz de una acción precisa en una situación dada, con los medios disponibles".

Siguiendo esta línea de análisis, coincidimos con Vargas (2006) al afirmar que “el concepto de competencias no reside en la actividad laboral, no extractamos las competencias de las actividades desarrolladas en un cierto empleo. Es el trabajador quien posee y moviliza sus recursos de competencia para llevar a cabo con éxito esa actividad, tarea u operación.” En síntesis, la acción reflexiva es inherente a los saberes en situación, por lo tanto, el trabajador /a que se encuentra en proceso de certificar una competencia laboral está llevando a cabo una acción reflexiva que le permite “resolver” la situación problemática planteada. Los dispositivos sectoriales, actuales, certifican el “saber hacer” aunque los actores reconozcan que hay otros saberes en la intersección de las acciones realizadas. Sin embargo, dichos saberes deben ser conceptualizados por el Sistema Educativo dado que su acreditación debe reconocerse no sólo en el ámbito laboral (como sucede con las certificaciones de perfiles u ocupaciones) sino también en la educación formal.

Sin embargo, las posturas críticas a este nuevo paradigma invitan a reflexionar respecto de la supuesta impronta superadora que parecen tener los modelos de formación. Desde diversas perspectivas se señala que el enfoque de competencias termina favoreciendo políticas empresariales (Drolas, 2010), a la vez que hace retornar la racionalidad económica del costo-beneficio de la inversión educativa. Por otro lado, en relación a la formalización de los contenidos en competencias laborales, los especialistas sostienen (Spinosa, 2003) que éstos generalmente no están vinculados a los modos de acreditación de saberes del mundo educativo. La certificación que un trabajador obtiene de sus competencias en el ámbito laboral no siempre es validada en el marco de la trayectoria educativa formal. Reconocer esto, interpela a ambos campos (el educativo y el laboral) en dirección de seguir promoviendo las articulaciones necesarias que hagan posible la conformación de un sistema integral de educación y capacitación laboral.

Asimismo, en el campo educativo y sobre todo en su aspecto evaluativo, desde las posiciones más críticas (Botinelli y Sleiman, 2015) sostienen que ganan legitimidad evaluaciones globalizadoras que enfocan en aquellos saberes tangibles y medibles de las competencias. Esta evaluación que permite homologar y comparar los aprendizajes de los estudiantes, habilita la construcción de ranking de los sistemas educativos a nivel mundial, asociando resultados de eficacia educativa con el desarrollo económico de los países.

C. De la certificación a la acreditación

Siguiendo a Drolas (2018), *certificación* y *acreditación* forman parte de un doble movimiento: la certificación, por un lado, consiste en identificar los saberes que se ponen en juego, es decir, **“dar cuenta de lo que sabe la persona para hacer lo que hace”**. La acreditación, por otro, es poner en relación dichos saberes con los contenidos que el sistema educativo transmite en los distintos niveles y modalidades de enseñanza. En suma, la acreditación **“alude a un proceso pedagógico que da cuenta de lo que los sujetos saben para hacer lo que hacen, para luego, poner en relación estos saberes con lo que el propio Sistema Educativo transmite y certifica”**

(Propuesta de acreditación de saberes en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, 2011).

En este sentido, resulta imprescindible un trabajo conjunto con las áreas de diseño curricular de modo tal que el sistema educativo reconozca y valide los “procesos de construcción de saberes en la acción”. Un trabajo de esta naturaleza implica la necesidad de reconocer, aceptar y legitimar que las personas construyen saberes “de una naturaleza diferente al saber objetivado y transmitido en las aulas; saberes que se encuentran orientados por una finalidad distinta a la explicación: la intervención” (Drolas, 2018: 43). Significa, también, reconocer en la acción y la experiencia un saber práctico que puede ser descrito, sistematizado y acreditado. Reconocer estos saberes es, a la vez, un acto de justicia para las personas trabajadoras, y una acción que puede restituir derechos en un proceso de integración que tenga como horizonte la formación a lo largo de toda la vida¹.

La necesidad y oportunidad de avanzar en esta dirección es clara, y para ello resulta necesario diseñar estrategias de cambio que hagan viables estas propuestas de acreditación de saberes. Bajo esta perspectiva, resulta conveniente establecer una alianza con los Organismos de Certificación Sectorial (en función de las normas de competencias laborales) y el Ministerio de Educación Nacional para diseñar de esta forma procesos de certificación y acreditación conjuntos a partir de la experiencia de estos actores.

Los antecedentes en esta línea son valiosos y con orientaciones metodológicas concretas para el diseño curricular en normas de competencia laboral (Catalano, Avolio de Cols y Sladogna 2004). En particular se destaca el rol de las normas de

¹ Si bien en la práctica la instrumentación de estos mecanismos resulta dificultosa, existen diversos desarrollos normativos en línea con lo que venimos planteando. Por ejemplo, la Ley de Educación Nacional 26.026 establece que la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos incluye, entre sus objetivos de organización curricular e institucional, “otorgar certificaciones parciales y acreditar saberes adquiridos a través de la experiencia laboral (...) implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes. Por su parte, la Ley de Educación Técnico Profesional 26.058 incluye, entre sus fines “favorecer el reconocimiento y certificación de saberes y capacidades, así como la reinserción voluntaria en la educación formal y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo.”

competencia laboral como marcos referenciales para definir los desempeños esperados en cada rol profesional, incluyendo -pero sin limitarse- sus aspectos operativos y técnicos.

De este modo, los trabajadores y trabajadoras, al certificar un determinado rol profesional, estarán acreditando también determinados *saberes del trabajo* (Mercado, 2005; Puiggrós, 2008), es decir, esos conocimientos necesarios para el proceso de producción, que no se limitan al saber operativo y técnico, sino que incluyen la capacidad de resolver problemas, innovar y trabajar en equipo. Se incluyen aquí esos saberes implícitos en las competencias que se certifican, incluyendo la acción reflexiva de las personas que los poseen (Spinosa, 2006). En suma, bajo esta línea de abordaje se reconoce las capacidades de las y los trabajadores, sus saberes específicos y su capacidad para andamiar y transmitir nuevos saberes.

Un proceso que se debe enmarcar en la tan mentada formación continua o formación a lo largo de toda la vida. Conviene señalar que las perspectivas futuras, ante este escenario mundial signado por la desigualdad, la exclusión y la polarización entre países y poblaciones, proyectan una profundización de estas tendencias, volviendo necesaria la formación de los individuos a fin de afrontar, con mayores elementos y de manera permanente, los constantes cambios económicos y sociales. En tal sentido, *“la educación durante toda la vida”*, es decir la adquisición de competencias que capaciten a los individuos a las necesidades del contexto cambiante, resultan, para este informe, la herramienta por excelencia para promover la igualdad de oportunidades ante un escenario que se asume desigual (Delors, 1994).

Nuestra propuesta

Como hemos mencionado, nuestro país posee experiencias de certificación de Competencias Laborales, en mayor y en menor medida el inicio de un camino recorrido en lo que refiere a la Homologación de los Perfiles Profesionales. Avanzar en esta dirección, constituye un desafío para las políticas públicas de educación y trabajo, e

involucra el diálogo y compromiso de todas las partes, buscando tender puentes a través de políticas claras de inclusión social y desarrollo productivo.

Por ello, sobre la base de lo construido, reconocemos la necesidad de ampliar y/o mejorar los procesos de certificación de competencias laborales incorporando la “identificación” de los saberes, habilidades y destrezas que se ponen en juego en la acción. Para esto, será necesario que las herramientas metodológicas, utilizadas para la evaluación combinen la contextualidad del trabajo (*in situ*) y la estructuración de esquemas cognitivos que operacionalizan la acción que se está realizando.

En tal sentido, el reconocimiento de los saberes del trabajo implica la construcción de itinerarios y trayectorias que a priori se presentan como discontinúas y fluctuantes. Es necesario identificar, certificar y acreditar aquellos saberes construidos por fuera del sistema escolar, así como iniciar un proceso de trabajo conjunto con los dispositivos de certificación de competencias - existentes -de modo tal de identificar cuáles son los saberes que se encuentran implícitos, conceptualizarlos y vincularlos al currículo escolar.

Para ello recomendamos una serie de pasos a seguir:

- Construcción de un Marco Nacional de Cualificaciones
- Mesas sectoriales de trabajo (Estado: Ministerio de Educación y de Trabajo, Sindicatos, Empresas)
- Definición de la metodología. Desde la perspectiva presentada en este documento se propone una metodología articulada con los procesos de certificación de competencias laborales que ya existen. De esta forma se podrá aprovechar la capacidad instalada de las unidades de competencias validadas sectorialmente.
- Diseñar instrumentos operativos, procedimientos y sistemas de información y/o adecuar los existentes en las unidades evaluadoras.

Como horizonte final, se pretende trabajar en una metodología conjunta que permita que el trabajador al momento de certificar su competencia laboral pueda también acreditar los saberes vinculados a ese perfil profesional. Esto pretende ser un

dispositivo que articule efectivamente educación y trabajo y no dos instrumentos que transiten la certificación por vías distintas. Sabemos que es difícil y que constituye un desafío para ambos campos, el laboral y el educativo, pero creemos que vale la pena el esfuerzo de presentarle al sujeto adulto/ a trabajador / a la posibilidad de llevarse en un mismo acto dos certificaciones concretas que le sean reconocidas en el ámbito laboral y en el ámbito educativo.

Referencias bibliográficas

Alauf, M.; Stroobants, M. (1994), ¿Moviliza la competencia al obrero?, en Revista Europea de Formación Profesional, Bruselas, 1994, Nº 1, pp. 46-55.

Briascó, I (2016). “Estudio sobre diseño de sistemas de reconocimiento de aprendizajes no formales e informales en Argentina. Buenos Aires, Argentina. UNIPE/FCV-UBA/ULLagos-Chile/OEI/FUOCRA.

Catalano, A; Avolio de Cols, S; y Sladogna, M. (2004), Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas; BID/FOMIN, Buenos Aires

Bottinelli y Sleiman (2015) “¿Para qué sirven las pruebas PISA?” en *La Educación en Debate*, Selección Diego Rosemberg, Colección Políticas Educativas, Buenos Aires, UNIPE.

Catalano, A. M. et al (2004) *Diseño curricular en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Programa de formación y certificación de competencias laborales, Banco Interamericano de Desarrollo, Buenos Aires, MTEySS

Delors, J. (1994) *La educación encierra un tesoro*, Paris, UNESCO

Drolas, A. (2010) “Los sindicatos frente a la política de competencias. Aportes para un debate necesario” en *Revista Theomai- Estudios sobre Sociedad y Desarrollo* <http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero21/ArtDrolas.pdf>

-----A. (2018), Antecedentes y fundamentos para la construcción de una política de acreditación de los saberes del trabajo, en *La Acreditación de saberes en Uruguay: debates y perspectivas*, pp 34 – 50. Disponible en: [oei.org.uy › projects › libro-acreditacion-de-saberes](http://oei.org.uy/projects/libro-acreditacion-de-saberes)

Lichtenberger Y. (2000), *Competencia y Calificación: cambios de enfoques sobre el trabajo y nuevos contenidos de negociación*, Seminario organizado por el CEIL-PIETTE, Buenos Aires.

Figari, C. y Álvarez Newman, D. (2013), *Toyotización, control laboral y lógicas de formación corporativas*; *Revista Ciencias sociales*, Número 83, mayo 2013; ISSN 1666-7301; P. 56-62; Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Millenaar, V. y Mereñuk, A. (2015) Informe Final: “Las competencias en las disputas por los modelos de enseñanza-aprendizaje escolar”, Universidad Pedagógica, Buenos Aires.

Montanaro, L. (2008) *Formación Profesional y negociación colectiva, Aulas y Andamios* Editora.

OIT-CINTERFOR (2016) “Los Marcos Nacionales de Cualificaciones (MNC) desafíos en un mundo globalizado.” Disponible de www.oitcinterfor.org/sites/default/files/MNC_cinterfor.pdf.

Rojas, E. (1994), *Las calificaciones y la formación profesional desde la perspectiva de la empresa: una aproximación práctica*, Revista de Trabajo N° 1, MTEySS, Buenos Aires.

----- (1999), *El saber obrero y la innovación en la empresa*, OIT CINTERFOR, Montevideo.

Spinosa, M. (2003) “El mundo del trabajo interpela al mundo de la educación. Apuntes para pensar la Relación educación y trabajo”. Presentación realizada a las Primeras Jornadas de Carreras de Profesorado y Ciencias de la Educación- Buenos Aires.

Spinosa, M (2006), *Los saberes y el trabajo*, en *Anales de la Educación Común*, 2006, Tercer Siglo, año 2, n° 5, Buenos Aires

Tanguy, L. (2001) “De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencia”, en De la Garza Toledo, E. y Neffa, J, (Comps.) *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro*, Buenos Aires, CLACSO-Trabajo y Sociedad.

Testa; J.; Figari C. (Comp) (2005) *Cambio técnico y transformación en los perfiles profesionales de los técnicos químicos*, Serie Informes de investigación N°14, Vol. N°3, Ceil-Piette del Conicet.

Stroobants, M. (1999) “Trabajo y competencias: recapitulación crítica de los enfoques sobre los saberes en el trabajo”, *Calificaciones & Empleo* N° 21 - 1er trimestre 1999 - Piette/Céreq.

Valverde, O. (2002), *La gestión por competencia Laboral*. OIT/Cinterfor, Montevideo.

Vargas Zuñiga (2006) *Competencias en la formación y en la gestión del talento humano*, en *Anales de la Educación Común*, 2006, Tercer Siglo, año 2, n° 5, Buenos Aires.

ANEXO 1: Relevamiento de leyes y resoluciones nacionales

LEYES NACIONALES en las cuales se basan las resoluciones el Consejo Federal de Educación en el marco de las normativas establecidas para la Educación Técnica:

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- Ley N° 26.058/05 Educación Técnico Profesional

RESOLUCIONES DEL CONSEJO FEDERAL-INET RELACIONADAS CON ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS Y SABERES

CFCyE N° 344-18-Aprobar el documento "Dispositivo de acreditación y certificación de saberes socio-laborales" que como anexo I forma parte integrante de la presente Resolución. Anexo I

Normativa seleccionada en el documento que configura el sistema de ETP como modalidad educativa:

- **Ley de Educación Nacional N° 26.206:** Cap IX, art. 46 y 48, inc. G): que establece el otorgamiento de certificaciones parciales y la acreditación de saberes adquiridos a través de la experiencia laboral, que permita comprender el conjunto de saberes en que se basan las capacidades de producir y reproducir la vida por parte de los miembros de la sociedad.
- **Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N°26-058/2005;** expresa entre sus fines y objetivos:

Art. 6, inc e) favorecer el reconocimiento y certificación de saberes y capacidades, así como la reinserción voluntaria en la educación formal y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

A su vez, la LETP define a la Formación Profesional como ámbito específico de la Modalidad de educación de Técnica Profesional.

Art. 40, de igualdad de oportunidades inc. li)...”se ejecutará una línea de acción para promover la incorporación de las mujeres como alumnas de la educación técnico profesional en sus distintas modalidades, impulsando campañas de

comunicación...y toda otra acción que se considere necesaria para la expansión de las oportunidades educagigvas de las mujeres en relación a la educación técnico profesional”

- **Resolución N° 261/06 CFE**, que define el proceso de homologación y marcos de referencia de títulos y certificaciones de ETP.
- **Resolución N°13/07 CFE** que clasifica y orden los tipos de títulos y certificados de la ETP.
- **Resolución N°91/09 CFE**, que define los lineamientos y criterios para la inclusión de los títulos técnicos de nivel secundario y nivel superior y certificados de Formación Profesional en el proceso de homologación y establece la nómina de títulos técnicos y certificados de Formación Profesional sujetos a procesos de homologación
- **Resolución N° 115/10 CFE**, que establece los lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular correspondiente al ámbito de la Formación Profesional.
- **Resolución N° 295/16 CFE**, que establece los criterios para la organización institucional y lineamientos para la organización de la oferta formativa para la educación técnico profesional de nivel superior.
- **Resolución N° 250/15**, que apruébalos entornos normativos para los marcos referenciales definidos en la misma resolución y demás Res. del CFE que aprueban marcos de referencia para el proceso de homologación de certificados de FP inicial: N°27/05, N°28/08, N°108/10, N°130/11, N°149/11, N°150/11, N°150/11, N°158/11, N°178/12.

Fuente Anexo I de la Resolución del CFCyE N° 344-18.

CFCyE N° 266/15: REFERENCIALES DE EVALUACIÓN

Tiene en cuenta la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, la Resolución CFCyE N° 261/06, la Resolución CFE N° 208/13 y la Resolución INET N° 679/14-

La comisión federal de ETP recomendó al INET la elaboración de Referenciales de evaluación. EL INET con CONETYP elaboró Referenciales de Evaluación de algunas

especialidades (maestro mayo de obra, Electromecánica, informática, Electrónica, Producción agropecuaria, Gestión Organizacional e Industria de procesos.

Se corresponden con RES 261/06 que estable el referencial de perfiles profesionales y contenidos de las trayectorias formativas de los procesos de homologación de títulos y certificados de ETP.

La resolución aprobación del documento Evaluación de capacidades profesionales (septiembre 2105)-INET:

<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/Evaluacion-de-Capacidades-Profesionales.pdf>

La especificidad de la escuela técnica, caracterizada porque la formación integral de los estudiantes incluye, además de una sólida formación general, la adquisición de capacidades profesionales vinculadas a un perfil profesional determinado, exige el desarrollo de estrategias de evaluación que respondan a dicha especificidad.

La necesidad de profundizar en una reflexión sistemática sobre los procesos de evaluación de capacidades profesionales en la ETP ha llevado al INET a la elaboración de un documento, destinado a los docentes de la educación técnico profesional de nivel secundario, con el propósito de aportar elementos que contribuyan a una discusión teórica y metodológica respecto a los procesos de evaluación de capacidades profesionales y, con ello, optimizar su práctica docente.

Este documento recupera los intercambios que se realizaron con equipos técnicos jurisdiccionales y con docentes del segundo ciclo de la ETP, quienes realizaron valiosos aportes para la elaboración de este material.

Algunas definiciones del INET y que el marco de aprobación del Documento el CFE, las mismas adquieren carácter federal:

- Las capacidades profesionales se definen como “Saberes complejos que posibilitan la articulación de conceptos, información, técnicas, métodos y valores para actuar e interactuar en situaciones determinadas en contextos diversos. Estos saberes complejos ponen en relación el pensar en una situación particular con material relevante de las mismas”.

- Por su parte, los desempeños que se ponen en juego en esas situaciones refieren a las competencias profesionales que se definen a partir de lo que un profesional debe ser capaz de hacer y la forma en que deberá hacerlo para que reúna los requisitos de un trabajo bien hecho. El Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación señala que las competencias laborales integran “conocimientos y destrezas, así como habilidades cognitivas, operativas, organizativas, estratégicas y resolutivas que se movilizan y se orientan para resolver situaciones problemáticas reales de carácter social, laboral, comunitario y axiológico”.
- Un perfil profesional es la expresión ordenada y sistemática, verificable y comparable del conjunto de funciones y actividades que un profesional puede desempeñar en el mundo del trabajo y la producción, su campo de aplicación y sus requerimientos

CFCyE Nº 261/06: Proceso de Homologación y Marcos de Referencia de Títulos y Certificaciones de la Educación Técnico Profesional”. Anexo.

Resolución CFE Nº 250/15: Aprobar los Entornos Formativos que se detallan en el anexo 1 del presente artículo, e incorporarlos a los Marcos de Referencia para la homologación de las certificaciones de Formación Profesional, que como anexos 2 a 25 forman parte integrante de la presente medida.

Ley de Educación Técnico Profesional establece que el MINISTERIO DE EDUCACIÓN a través del INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA y con participación jurisdiccional, garantizará el proceso de homologación para los diferentes títulos y/o certificaciones profesionales.

RESOLUCIONES DEL CONSEJO FEDERAL DONDE SE APRUEBAN MARCOS DE REFERENCIA:

“Los marcos de referencia definen el conjunto de criterios básicos y estándares que caracterizan los aspectos relevantes a ser considerados en el proceso de homologación de los títulos y certificados en los distintos niveles de la formación profesional, en la

formación técnica superior y en la formación continua. Asimismo constituyen un modelo sumamente pertinente a la hora de diseñar y poner en obra los dispositivos relacionadas con un programa de acreditación y certificación de aprendizajes provenientes de la experiencia laboral, al permitir que se infieran de ellos las capacidades potenciales que debe reunir un/a trabajador/a, los marcos de referencia pueden dar cuenta tanto de los saberes técnicos-profesionales como de los actitudinales o socioemocionales que requiere el ejercicio de una determinada función productiva”. Fuente Anexo I de la Resolución del CFCyE Nº 344-18.

- **CFCyE Nº 178/12** Aprobar los documentos de los marcos de referencia para la Formación Profesional Inicial, de los siguientes perfiles profesionales, según el nivel de certificación que en cada caso corresponda: Gasista de Unidades Unifuncionales; Mecánico de Motores de Combustión Interna; Mecánico de Transmisiones; Mecánico de Sistemas de Suspensión y Dirección del Automotor; Chapista de Automotores; Pintor de Automotores; Electricista de Centrales de Generación de Energía Eléctrica; Electricista de Redes de Alta Tensión; Instalador de Sistemas Eléctricos de Energía Renovable; Instalador de Sistemas de Muy Baja Tensión; Montador Tablerista en Sistemas de Potencia; Bobinador de Máquinas Eléctricas; Horticultor; Operario Hortícola; Moldeador; Modelista en Madera; Operador de Matricería; Operador de “2012 – Año de homenaje al Dr. D. Manuel Belgrano” Consejo Federal de Educación Hornos para Tratamientos Térmicos; Operador de Horno a Inducción para la Fusión de Metales; Operador de Horno Cubilote; Operador de Máquinas e Instrumentos de Medición y Auxiliar de Laboratorio, que como anexos I a XXII, forman parte de la presente Resolución.
- **CFCyE Nº 15-07:** Aprobar los documentos de los marcos de referencia de los sectores Producción Agropecuaria, Construcciones Civiles, Electrónica, Electricidad, Electromecánica, Energías Renovables, Mecánica, Mecanización Agropecuaria, Automotores, Aeronáutica, Aviónica, Aerofotogrametría, Química, Industrias de Procesos, Minería, e Informática, que se agregan como

Anexos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, y XVI respectivamente y que forman parte de la presente Resolución.

- **CFCyE Nº 25-07** ARTÍCULO 1º.- Aprobar los documentos de los marcos de referencia para la formación profesional de Apicultor, Asistente Apícola y Operario Apícola, que se agregan como Anexos I, II y III respectivamente, y que forman parte de la presente Resolución.
- **CFCyE Nº 36-07** Aprobar los documentos de los marcos de referencia para la formación profesional de Auxiliar Mecánico de Motores Nafteros, Auxiliar Mecánico de Motores Diesel y Operador de Informática para Administración y Gestión, que se agregan como Anexos I, II, III, respectivamente, y que forman parte de la presente Resolución. **48-08** ARTÍCULO 1º.- Aprobar los documentos de los marcos de referencia para la homologación de certificados de formación profesional de: mecánico de sistemas de frenos, mecánico de sistemas de encendido y alimentación, mecánico de sistemas de inyección diesel, tornero y fresador, que se agregan como Anexos I, II, III, IV y V respectivamente, y que forman parte de la presente Resolución.
- **CFCyE Nº 107-10** Aprobar los documentos de los marcos de referencia correspondientes a las especialidades de “Óptica” de nivel secundario y de “Soporte de infraestructura de tecnología de la información” de nivel superior, que se agregan como anexos I y II respectivamente y que forman parte de la presente Resolución.
- **CFCyE Nº 108** Aprobar los documentos de los marcos de referencia para la Formación Profesional Inicial de los siguientes perfiles profesionales, según el nivel de certificación que en cada caso corresponda: Albañil-Nivel II; Armador de Hierros para Hormigón Armado- Nivel II; Auxiliar en Construcciones-Nivel I; Auxiliar en Instalaciones Eléctricas Domiciliarias Nivel I; Auxiliar en Instalaciones Sanitarias y de Gas Domiciliarias-Nivel I; Carpintero de Obra Fina- Nivel II; Carpintero para Hormigón Armado- Nivel II; Colocador de Revestimientos de Base Húmeda Nivel II; Montador de Instalaciones Domiciliarias de Gas Nivel II; Montador de Instalaciones Sanitarias Domiciliarias- Nivel II; Techista de Faldones Inclinados-Nivel II; Montador Electricista Domiciliario-Nivel II;

Mecánico Instalador de Equipos de GNC Nivel II; Herrero- Nivel II; Rectificador- Nivel II; Soldador “2010 - Año del Bicentenario de la Revolución de Mayo” Consejo Federal de Educación Básico y Soldador Nivel II, que se agregan como anexos I a XVII respectivamente y que forman parte de la presente Resolución.

- **CFCyE Nº 148/11** Aprobar el marco de referencia de “Técnico en Programación” de nivel secundario, que como anexo I forma parte de la presente medida.
- **CFCyE Nº 149/11** Aprobar los marcos de referencia para la Formación Profesional Inicial, de los siguientes perfiles profesionales, según el nivel de certificación que en cada caso corresponda: Electricista de automotores, Mecánico de motos, Mecánico electrónico de automotores, Rectificador de motores de combustión interna, Electricista de redes de distribución de media y baja tensión, Electricista en inmuebles, Electricista industrial, Ama de llaves, Cocinero, Mozo/Camarero de salón, Mucama, Organizador de eventos, Organizador de operaciones hoteleras, Panadero, Pastelero, Recepcionista, Plegador, Programador y Operador de máquinas comandadas a control numérico computarizado para el conformado de materiales y Auxiliar en cuidados gerontológicos, que como anexos I al XIX respectivamente, forman parte de la presente medida.
- **CFCyE Nº 150/11** Aprobar los documentos de los marcos de referencia para la Formación Profesional Inicial, de los siguientes perfiles profesionales, según el nivel de certificación que en cada caso corresponda: Asistente de producción lechera; Operario en producción lechera; Armador y montador de andamios para obras civiles; Armador y montador de componentes metálicos livianos; Armador y montador de paneles y cielorrasos de placas de roca de yeso; Auxiliar en construcciones en seco con componentes livianos; Colocador de revestimientos decorativos y funcionales; Pintor de obra; Yesero; Confeccionista a medida: Modista/o; Modelista – Patronista; Operador cortador de industria indumentaria y Operador de máquinas para la confección de indumentaria, que como anexos I al XIII forman parte de la presente Resolución.

- CFCyE N° 325-19
- CFCyE N° 352, 353 Y 354-19

RESOLUCIÓN INET

Res 1042 INET, se crea mesa de trabajo permanente para la FP la Comisión Técnica Federal de ETP