

LA DIFÍCIL INTEGRACIÓN ENTRE EMPLEABILIDAD Y COMPETENCIAS: REFLEXIONES SOBRE EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD COMO EJE INTEGRADOR

*The difficult integration between employability and competencies:
thoughts on the development of identity as an integrating axis*

RODRIGO ALDA VARAS*
MARIANA BARGSTED ARAVENA**

Resumen

Este artículo tiene como propósito reflexionar respecto de la integralidad del proceso formativo universitario en la medida que se genera una fuerte inclinación hacia la formación basada en competencias que puede traer consecuencias positivas y negativas al buscar aumentar la empleabilidad de los egresados. Se revisan los conceptos antes mencionados y se profundiza respecto de los cambios del entorno laboral en la forma de concebir el trabajo y el desarrollo laboral, describiendo las oportunidades de integración que ofrece el orientar los esfuerzos formativos hacia la consecución de una identidad laboral y personal realista, a la toma de conciencia del rol personal en el propio desarrollo, lo cual plantea una serie de desafíos a lo que actualmente estamos haciendo en la educación superior chilena.

Abstract

This study intends to reflect upon the integration of the higher education process as a strong tendency towards competence-based education is generated, this can bring both positive and negative consequences when seeking to increase graduates employability. The concepts mentioned are reviewed and a more in-depth analysis is made; namely, changes in the work environment regarding the way in which work and career development are perceived, describing the integration opportunities offered by orienting educational efforts towards the attainment of a realistic personal and work identity, and to the awareness of the personal role in self-development. This in turn raises several challenges that we are currently facing in higher education in Chile.

* Ingeniero Comercial, Director de Estudios Vicerrectoría Académica, Universidad Católica del Norte.

** Psicóloga, Académica de la Escuela de Psicología Universidad Católica del Norte.

Introducción

En estos tiempos la educación superior se ha visto enfrentada a procesos de cambio global que han relevado la necesidad de una reflexión seria, profunda y permanente respecto a su rol social y en forma específica a su incidencia en el desarrollo de las personas que han optado por la formación profesional.

Este planteamiento se fundamenta en una evidente necesidad de vincular de manera sistémica el quehacer universitario con el mundo laboral y social, teniendo en consideración la aspiración de que el conocimiento generado por la investigación científica de las universidades realmente impacte en la calidad de vida de las personas y que se logre una transferencia de conocimientos y tecnologías efectiva. Es nuestro parecer que esta vinculación es necesaria y fundamental, y representa además desafíos que tienen dimensiones de difícil aprehensión, en cuanto a la vinculación entre la formación profesional y la preparación, tanto para el trabajo como para la vida. Existen múltiples fuentes que dan cuenta de la clara disociación entre el proceso formativo en el que se involucra a los alumnos y los requerimientos que el mundo laboral hará de ellos, confirmando que los diversos planes curriculares en escasas oportunidades responden a las necesidades laborales y sociales, incluidas las personales de quienes se internan en el proceso de formación (Castro, 2004; Monclús, 2000).

Ante esto, el mundo universitario ha respondido de diversas maneras, siendo en la actualidad la indiferencia la menos frecuente, pero aún existente. En la respuesta a esta necesidad de vinculación es donde centraremos la reflexión, pues se constituye en una imperiosa necesidad y además tiene asociada una serie de peligros y desafíos que es necesario explicitar.

Desde nuestra perspectiva, este fenómeno tiene su origen en la aspiración de asociar a esta vinculación con el logro de altos estándares de calidad y la alta complejidad que reviste la gestión de instituciones educativas. Estos son elementos que además interactúan en un entorno muy complejo, donde es relativamente fácil perder de vista de manera particular al alumno que participa en este proceso y de manera general, a la sociedad que espera y requiere de avances en conocimiento y tecnología para enfrentar como humanidad el desafío de generar sociedades que promuevan el desarrollo humano.

Así, en este artículo, nos centraremos en una reflexión respecto del sentido de la formación como proceso, de la calidad como exigencia que nos acerca al cumplimiento de los objetivos de la acción formativa y los equilibrios que esto demanda. Posteriormente, veremos cómo los requerimientos del entorno laboral han direccionado la formación profesional hacia la adquisición de competencias

en pro del logro de la empleabilidad de sus egresados, discutiendo bajo una perspectiva crítica la dualidad de este concepto y la necesidad de establecer objetivos y estrategias que permitan no transformar la educación superior en un proceso de moldeo utilitarista en pro de las demandas de los puestos de trabajo específicos. Nuestra propuesta será, en este punto, promover el desarrollo de una identidad personal y laboral que dirija la adquisición de competencias a partir de integrar la formación profesional dentro de un proyecto de vida que realmente concrete el deseo de una formación integral, anclada en los propios valores, actitudes y características personales y sociales de nuestros alumnos.

El proceso formativo

El proceso formativo es sujeto de múltiples planteamientos y discusiones, y pocas veces nos detenemos a pensar en su concepto, su sentido y los desafíos que nos plantea. Miguel Zabalza (2000), nos presenta una interesante reflexión en la cual sostiene que el concepto de formación ha tendido a tener un vaciamiento en el sentido de considerarlo como un proceso de preparación ya sea genérica o específica, tendiente a la capacitación para el puesto. Propone restablecer su sentido en función de su vinculación con el crecimiento y la mejora de las personas de una manera global, evitando la hipertrofia técnica por sobre la atrofia personal, social y espiritual.

Entonces, para comprender el proceso formativo nos detendremos en los dos conceptos que componen esta idea: el de proceso y el de formar. Lo primero nos da cuenta de una temporalidad mayor que si fuera un mero evento, en la medida que un proceso implica una serie de antecedentes y elementos contextuales que se ponen en juego por un periodo relativamente extenso para producir una serie de resultados en un juego dinámico, muchas veces circular más que lineal. Un proceso habitualmente incluye una serie de fases que en el caso del proceso formativo han de ser claras y explícitas en cuanto a sus objetivos e indicadores de resultado, pero que lamentablemente vemos que, en la práctica, se refieren más bien a límites temporales y de resultados mínimos.

Lo segundo, lo que significa formar, nos lleva a retomar la reflexión de Zabalza (op. cit.) en la cual nos muestra que formación puede tener dos denotaciones que él considera “pervertidas” desde el punto de vista pedagógico, pero que pueden no ser tan distantes de nuestras prácticas docentes. Específicamente, se podría confundir formar con modelar, orientando el proceso a “dar forma” a los alumnos en función de un perfil profesional, los requerimientos del puesto, la demanda del entorno, las exigencias de calidad, etc., estandarizando o buscando estandarizar

“el producto” con algo externo a la persona como marca identitaria. O, en cambio, se puede confundir formar con conformar, tratando de que las personas acepten y se conformen con el plan de vida para el cual se han formado, transmitiéndole estereotipos dentro de los cuales han de moverse en su desempeño y desarrollo. Vemos esto de manera cruda en los procesos de selección, donde las personas ocultan intencionalmente quiénes son para mostrar quiénes sería bueno ser.

Ya se puede vislumbrar que en ambas deformaciones del proceso, la identidad personal tiende a ser anulada u ocultada con estandarizaciones e idealizaciones profesionales que recortan la riqueza personal. Parecerá una visión negativa y fatalista de la formación, sin embargo, estos son los peligros a los que nos enfrentamos constantemente al intentar incorporarnos al mundo educativo en procesos masivos y poco personalizados y, la mayoría de las veces, ni idea tenemos de estos posibles riesgos, lo que aumenta la probabilidad de haber incurrido en ellos más de una vez.

Como queremos poner de relieve en este artículo, las exigencias externas de calidad y de empleabilidad de nuestros egresados pueden ser una trampa de miel, pues creyendo que damos más herramientas a los alumnos para su futuro, los intentamos encajar en un perfil rígido y estandarizado que puede ser muy completo en cuanto a competencias técnicas y sociales, pero en el cual no hemos generado los espacios pertinentes para su anclaje en la propia identidad y proyectos personales, cayendo en estas perversiones que indica Zabalza (2000), en formar como moldear o como conformar (Brown, 2003).

Cambios del entorno laboral

Uno de los ámbitos sociales que más demanda hace al proceso formativo es indudablemente el entorno laboral, en la medida que la educación tiene como norte la preparación para la vida y para el trabajo. En consonancia con esto, se hace pertinente analizar los cambios que este ámbito ha tenido en la medida que nos plantean nuevos desafíos en vistas a conseguir la integración entre estos dos mundos: el formativo y el laboral (Oliva Gil, 2000; Porto y cols, 2004; Castro, 2004).

Según Cascio, el entorno laboral ha sido unas de las áreas de mayor impacto ante la globalización y el desarrollo tecnológico, ya que la huella de éstos en la economía y la gestión, así como en el mercado de trabajo y en la relación colaborador-empleador, ha definido una era (Cascio, 2003). Este autor plantea que en la medida que la economía se globaliza, aumenta el valor competitivo de las habilidades y el conocimiento de la fuerza de trabajo, lo cual puede derivar en un círculo virtuoso: los trabajadores con un buen entrenamiento y conocimiento son atracti-

vos para las corporaciones globales y esos trabajos generan mayor entrenamiento y experiencia. Esto sin duda que viene a plantear una serie de desafíos al proceso formativo, donde se ha de tener un gran cuidado para no instrumentalizar el proceso hacia el mero entrenamiento.

La exigencia del aumento de la competitividad ha llevado a las organizaciones al desarrollo de una capacidad de ajuste veloz y eficiente a los cambios del entorno para aprovechar la mayor cantidad de oportunidades posibles. A juicio de Boerlijst (1998) esto ha impactado de tal manera las estructuras organizacionales, que han debido transitar desde formas burocráticas hacia organizaciones flexibles, capaces de ajustarse, cambiar e incluso influir en su entorno, impactando todos los mercados de trabajo con el aumento de la movilidad y la tecnología, en la medida que se cuenta con tecnologías que permiten trabajar a distancia, extender los mercados, disgregar a las compañías y corporaciones por todo el mundo, etc. (Casco, 2003; Boerlijst, 1998).

En cuanto al mercado de trabajo, especialmente respecto a movilidad e inestabilidad, ha cambiado de manera fundamental por los cambios en la calificación y cantidad de personas que se incorporan al mundo del trabajo, cambios demográficos importantes y el impacto de la forma de gestionar los negocios. Los expertos señalan que una persona tendrá entre 7 a 10 trabajos a lo largo de su vida y que cerca del 10% de la fuerza de trabajo en Estados Unidos cambia de ocupación cada año, evidenciando una situación muy diferente en cuanto a estabilidad laboral (Casco, 2003).

Adicionalmente, las estructuras organizacionales flexibles que han surgido de estos cambios necesitan contar con personas con mayor variedad de habilidades, donde se da una mínima especificación de las tareas y funciones, las unidades de trabajo son autocontenidas y en la cuales se debe contar con la capacidad de auto-diseño ante las circunstancias para lograr el éxito (Hall & Mirvis, 1994).

Así, el contrato psicológico –que se entiende como las expectativas mutuas de deberes y derechos entre empleador y trabajador y que viene a definir la relación laboral (Schein, 1996; Arnold, 2000)– varía desde un contrato relacional hacia lo que se ha llamado un contrato transaccional, temporal, asociado a patrones flexibles de trabajo, donde se valora principalmente el rendimiento y las habilidades, anclado en un aprendizaje a lo largo de la vida y en el desarrollo de múltiples carreras. Los movimientos laborales se basan en la empleabilidad y la autoconfianza más que en la estabilidad del trabajo y el paternalismo, pudiendo advertirse una disminución significativa de la lealtad y el compromiso con la organización a la cual aparentemente ya no pertenecen como antes (Schalk & Rousseau, 2001, Arnold, 2000).

Este nuevo contrato laboral y psicológico presenta algunos desafíos en cuanto a la identificación laboral, la cual se desarrollará en torno a las habilidades y competencias personales más que a sus funciones (Greenhaus, 2003), llegándose a plantear que es un contrato entre uno mismo y el trabajo (Hall, 2002). Adicionalmente, la persona es contratada en función del valor actual que añade a la gestión de esa organización, pudiendo atribuir permanentemente la mantención de un empleo a sus propios esfuerzos y logros. La contraparte de este cambio es la responsabilidad que implica: hombres y mujeres asumen el compromiso personal por el aprendizaje de nuevas habilidades, en lo que los autores describen como un círculo virtuoso en el cual las personas continuamente aumentan sus habilidades y son vistas como agregadoras de valor por sus empleadores.

En función de lo antes expuesto y en vistas a considerar el efecto a largo plazo que el proceso formativo ha de tener en los estudiantes, es importante mencionar que la carrera laboral ha sufrido en el último tiempo, como muchos procesos laborales y organizacionales, cambios en la forma de ser vivida, desarrollada y, por ende conceptualizada, ya que el mundo del trabajo y las organizaciones se ha visto enfrentado a cambios de tal magnitud y frecuencia que las organizaciones, los sistemas, los modelos de gestión, buscan reinventarse una y otra vez (Casco, 2003).

Greenhaus (2003), indica que las nuevas definiciones de carrera laboral sugieren que todas las personas tienen una carrera, no sólo los profesionales o quienes ascienden con rapidez y que la carrera involucra la totalidad de las experiencias relativas al trabajo de una persona, no sólo la búsqueda de una ocupación en una sola organización.

En esta perspectiva es que los expertos en el tema de carrera laboral comienzan a hablar de la *Carrera sin límites* o *Carrera Proteana*, la cual se define principalmente como una carrera laboral conducida por la persona y no por la organización (Hall, 1996, Arthur & Rousseau, 1996), siendo dirigida por las necesidades, valores y deseo de éxito psicológico diferente al “éxito externo u objetivo” (Hall, 2002) y consiste en toda la variedad de experiencias de tipo educativo, de entrenamiento, trabajo en varias organizaciones, cambios de campo ocupacional, etc. de una persona, y no lo que “le ocurre” en una organización (Hall & Mirvis, 1994). Esta carrera se caracteriza por cambios frecuentes y la autoinvención, autonomía y autodirección, orientadas por las necesidades de las personas más que las de la organización, existiendo menos seguridad en la organización y, en cambio, contando con mayor libertad y la oportunidad de crear seguridad a partir de las competencias personales y de la capacidad de aprender (Hall, 2002, Arthur & Rousseau, 1996).

A modo de síntesis, es pertinente indicar que al cambiar de manera tan profunda el contexto laboral, las instituciones de formación superior han de comprender que tienen un impacto importante en las acciones de sus estudiantes, en vistas a definir aspectos de su vida laboral que son decisivos para el futuro, por lo que nuestro planteamiento es que una educación profesionalizante y micro-especialista que se derive sólo de las demandas del mercado o sólo de las concepciones de los académicos, tenderá a llevar a los futuros profesionales por un camino que dificultará su adaptación a estas características del entorno y les dotará de menos competencias para enfrentar una experiencia laboral mucho más compleja, donde el mito de la seguridad y estabilidad está definitivamente enterrado y donde se requiere un mayor esfuerzo y proactividad para mantener el rumbo, encontrar caminos propios y romper con la presión de estereotipos sociales de éxito objetivo que son inalcanzables y prácticamente, inexistentes.

Esta situación sin duda requiere de competencias personales que van mucho más allá del saber hacer técnico y de las habilidades sociales que ya todas las profesiones demandan, iluminándonos respecto de la necesidad de competencias de conocimiento y gestión personal que más adelante detallaremos al referirnos a la identidad personal y laboral.

Empleabilidad

En el escenario abordado en los párrafos precedentes, de direccionamiento de la educación superior hacia la búsqueda de calidad de sus procesos, se ha tendido a buscar indicadores observables de sus resultados en los ámbitos de investigación, extensión y docencia. En este último punto, ha surgido el concepto de empleabilidad como el indicador de calidad del proceso formativo, por lo cual se hace fundamental revisar este concepto, considerando sus perspectivas, complejidades, riesgos y oportunidades.

Al revisar los orígenes y perspectivas del concepto de empleabilidad, podemos apreciar que ha tenido al menos tres miradas diferentes pero no excluyentes.

La primera de éstas la encontramos en el ámbito de la Psicología Clínica-Comunitaria, en el contexto de la re-inserción al mundo laboral de pacientes con alteraciones psicológicas y en el ámbito de la salud en general, en las estrategias orientadas a que personas con necesidades especiales derivadas de algún nivel de discapacidad, puedan integrarse al mundo laboral y social.

La segunda acepción ha sido desarrollada en función de considerar a la empleabilidad como un indicador de la calidad de la formación de instituciones de educación técnica y profesional, para lo cual se le ha entendido como la eficacia

en el proceso de inserción laboral de sus egresados. Esta perspectiva ha ido adquiriendo mucha relevancia en el último tiempo, no obstante que existen importantes corrientes críticas en Inglaterra y México, en función de la instrumentalización del concepto.

La tercera perspectiva para considerar la empleabilidad se vincula con los cambios que ha sufrido el concepto de carrera laboral, a partir de las influencias de una sociedad globalizada y caracterizada por una economía de alta competitividad y por cambios significativos en las estructuras y dirección de las organizaciones, lo que ha llevado a cambiar el escenario de la relación colaborador-empleador, considerando la empleabilidad como el sucesor de la estabilidad laboral perdida.

Para poder llegar a un concepto integrador de empleabilidad, resulta pertinente analizar algunos aspectos basados en las investigaciones de las universidades del Reino Unido y la discusión respecto de la carrera laboral en el contexto actual y la movilidad laboral.

En primer lugar, es de especial interés revisar la crítica observada en el Reino Unido, pues cuentan con una fuerte investigación y desarrollo de este tópico. Al respecto Harvey (2001), indica que la operacionalización de empleabilidad que se ha estado usando la reduce a la proporción de estudiantes egresados que logran un trabajo y sugiere un enfoque asociado a cómo se ha logrado desarrollar esta empleabilidad en los egresados, tomando indicadores de más largo plazo y una definición de empleabilidad más amplia.

En la misma dirección, Brown (2003), de manera iluminadora, muestra la dualidad inherente a este concepto en cuanto a la empleabilidad desde la persona y desde el mercado, indicando que no se puede considerar sólo la habilitación de las personas y el desarrollo de sus competencias o sólo las demandas del entorno, ya que ambos factores son constituyentes de una relación dialéctica que compone el concepto de empleabilidad, incidiendo y cuestionando los objetivos formativos y organizacionales.

Desde otro punto de partida, Fugate y Ashforth (2003) plantean que el concepto de empleabilidad puede extenderse hacia la perspectiva de la gestión de la propia carrera laboral, con una mirada centrada en la persona como agente activo en su desarrollo de carrera, definiendo la empleabilidad como *una forma multidimensional de adaptabilidad activa y específica al trabajo que permite a los trabajadores identificar y realizar oportunidades de carrera*, siendo un concepto integrador que no solo se puede definir en función de la obtención o mantención del trabajo, sino que se vincula, a juicio de los autores, con la satisfacción y éxito de largo plazo con indicadores tanto objetivos como subjetivos de esta empleabilidad y lo que Hall y Mirvis (1994) han señalado como éxito psicológico como objetivo

final de la carrera laboral sin límites, que es una manera de comprender la carrera laboral en el contexto actual, diferente al patrón tradicional de carrera organizacional ascendente en una o pocas organizaciones.

Fugate y Ashforth (2003) definen empleabilidad como un constructo centrado en cuatro factores personales: la identidad de carrera, la adaptabilidad personal y el capital humano y social. Lo anterior muestra una fuerte coherencia con lo que plantea Hall (2001), respecto a las metahabilidades que permiten lograr la satisfacción personal con la carrera laboral: la identidad laboral y la adaptabilidad, además de la proactividad como actitud general para la adaptación y la gestión de la carrera laboral. Ambos autores coinciden en señalar que la identidad de carrera será la clave conductora de esta empleabilidad, motivando a la adaptación activa y cohesionando el capital humano y social y dando coherencia y sentido a las decisiones de cambio y aprendizaje.

En síntesis, proponemos considerar la empleabilidad desde una perspectiva más amplia, reconociendo la dualidad planteada por Brown, la propuesta de Fugate y Ashforth y la perspectiva de Hall respecto del desarrollo de carrera, de tal manera que transitemos de la definición simple de la capacidad para mantener el trabajo actual o lograr un trabajo diferente, hacia conceptualizarla –y por ende aplicarla a la educación– como el desarrollo de una carrera laboral satisfactoria, donde la persona busca, accede y desarrolla oportunidades de trabajo gratificantes en base a decisiones de formación y movilidad laboral, logrando un cierto grado de certeza respecto de contar con recursos personales que permitirán el logro de sus objetivos laborales.

En esta perspectiva de la empleabilidad, cuatro actores sociales tienen incidencia: 1. la propia persona, como actor principal que se responsabiliza del proceso y de las elecciones que va haciendo de manera activa; 2. las instancias formativas que deben proveer de oportunidades con calidad y equidad para el desarrollo de las competencias centrales para promover la empleabilidad (metahabilidades) y las capacidades y competencias específicas; 3. la organización laboral, proveyendo de oportunidades para la actualización y desarrollo de los potenciales y necesidades de las personas, y 4. el Estado, generando las condiciones de estabilidad, seguridad y equidad que garanticen y regulen el funcionamiento del mercado.

Finalmente, es importante indicar que esta definición de empleabilidad se basa en el enriquecimiento de la experiencia laboral en función de la identidad laboral, la autoconciencia, la flexibilidad, la proactividad y confianza en las propias capacidades, aspecto que es pertinente de investigar de manera empírica. Al respecto, una investigación previa de los autores muestra que la empleabilidad pudiera explicarse por una serie de factores personales, académicos, emocionales

y sociales, lo que va dando luces empíricas de su complejidad a la hora de pensar en el diseño de estrategias formativas integrales (Alda y cols., 2004).

La formación por competencias como respuesta a la necesidad de vinculación entre la formación y el trabajo

En este punto del desarrollo del presente artículo, se hace pertinente comprender algunos de los aspectos centrales del enfoque de formación por competencias, de manera de poder avanzar hacia el estudio de la identidad personal y laboral como ejes articuladores de la formación por competencias.

Definición del enfoque y sus bases constructivistas

La Formación Basada en Competencias como enfoque educativo muestra coherencia con el paradigma constructivista del proceso de aprendizaje, facilita la vinculación entre los procesos de formación y el mundo del trabajo, permite la flexibilidad necesaria para estar en constante mejora y afinamiento respecto de referentes tanto internos como externos y responde a la evaluación de la calidad de la formación a través de procesos de acreditación o certificación centrados tanto en resultados como en procesos. Según Tobón, (2004), parte de lo que es el aprendizaje significativo, se orienta a la formación humana integral, integra la teoría con la práctica y promueve la continuidad entre todos los niveles educativos, el trabajo y la convivencia social.

La formación por competencias tiene como objetivo fundamental lograr en los alumnos el desarrollo de competencias de manera integrada que incidan en su desempeño, centrándose de manera importante en éste, entendido como la posibilidad de que la persona enfrente y resuelva adecuadamente situaciones concretas mediante la puesta en juego de los recursos de los que dispone, donde la adquisición de conocimientos tiene un carácter instrumental, como medio y no como una finalidad en sí misma del proceso formativo (Malpica, 2002).

Esto lleva a la necesidad de incorporar condiciones que sean significativas para que el alumno desarrolle esas competencias, es decir, que se relacionen con situaciones reales actuales y futuras y que estén contextualizadas para que el alumno movilice sus recursos y les dé un sentido.

Este enfoque pone énfasis en el *desarrollo de mayores niveles de autonomía en los alumnos*, lo que implica, desde lo pedagógico, reconocer al que aprende como capaz de organizar y dirigir su aprendizaje. Las estrategias pedagógicas entonces han de orientarse a estimular el rol activo del alumno en el enfrentamiento de las

situaciones de aprendizaje que se le planteen, para evaluar e integrar conceptos y conclusiones y para proponer alternativas de solución ante problemas o casos. Esto se traduce en prácticas docentes en las cuales el alumno conoce claramente objetivos, contenidos, estrategias y métodos de evaluación y colabora activamente en el desarrollo y aplicación de dichas estrategias y métodos (Gonzy & Athanassou, 2002).

De esta breve explicación se deriva un elemento de suma importancia que dice relación con la necesidad de una incorporación sumamente meditada del enfoque, pues la tendencia general de las instituciones de educación superior y los docentes pareciera centrarse más en el aprendizaje y utilización de técnicas o metodologías educativas de índole más participativa, con un estilo de aprendizaje más activo, sin embargo, para estimular el desarrollo de competencias, se requiere intervenir el proceso educativo de manera integral, desde la estructura curricular general y específica, la definición de los perfiles de egresos, la habilitación de los docentes, la incorporación de prácticas pedagógicas y evaluativas pertinentes, siendo un proceso de cambio organizacional profundo y significativo, que requiere en primer lugar convicción con conocimiento de causa, planificación, sistematicidad y visión de largo plazo por parte de los equipos directivos, ya que en el proceso inevitablemente surgirán resistencias (activas y pasivas) y no todos los resultados serán satisfactorios en el corto y mediano plazo.

Amplitud de definiciones de competencia

Asimismo, la incorporación y reflexión respecto de este enfoque debe atravesar un proceso de revisión de las múltiples definiciones que de competencia existen, de manera de establecer el punto de partida y la perspectiva que se adoptará en cada caso. Es por eso que reproducimos un breve resumen de esta cuestión que abunda en discusiones académicas y laborales.

En la literatura se distingue una gran variedad de definiciones de este concepto que, en principio, se desarrolló como una manera de comprender el comportamiento en el trabajo y en otras áreas de desempeño que lograra integrar los aspectos personales tales como capacidad intelectual y rasgos personales con los procesos de aprendizaje y desarrollo. Esta variedad de definiciones se explica, en gran medida, por la concepción de la naturaleza humana que subyace y por la manera de comprender el desempeño humano desde una perspectiva más centrada en las características de las tareas a desempeñar, de los atributos que poseen y desarrollan las personas y en el grado de consideración de los efectos de variables contextuales en dicho desempeño, por lo tanto, dependiendo de la concepción de competencia, se derivan diferentes modelos respecto de cómo formar por competencias (Mertens, 1998).

Ahora bien, esta multiplicidad de conceptualizaciones respecto de lo que es una competencia ha llevado que el concepto se utilice en una gran cantidad de contextos y situaciones diferentes, como un constructo “paraguas”, bajo el cual se pueden incluir casi todo tipo de conductas y atributos de personas, grupos y organizaciones, con lo cual pierde el sentido inicial de concretar la aproximación hacia el rendimiento y los atributos personales (Tobón, 2004, Rial, 2000).

Asimismo, y como ocurre con frecuencia en el ámbito académico y profesional, el concepto “se ha puesto de moda”, lo que ha llevado a una sobre utilización del mismo con diferentes fines, lo que facilita su difusión, pero también su vaguedad, ya que lo vemos presente en situaciones muy diferentes y, en muchas ocasiones, poco pertinentes. Elementos que grafican esta situación es el hecho de que cada vez que se habla o escribe de competencias, se hace necesario definir las y por otro lado, que varios son los autores que han debido realizar acciones sistemáticas para diferenciar estos conceptos (Levy-levoyer, 1997, Tobón, 2004).

Esta situación ha relevado la necesidad de analizar los diversos planteamientos que al respecto se pueden encontrar y, a partir de esta reflexión, es pertinente y fundamental que la institución educativa que incorpora este enfoque formativo construya y asuma su propia manera de comprender las competencias y su desarrollo, pues, como ya hemos señalado, estas diferentes concepciones están fuertemente vinculadas con modelos de formación y desarrollo.

Desde esta perspectiva, el planteamiento de los autores es entender una competencia como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, rasgos, motivaciones, actitudes y valores que subyacen y explican un comportamiento destacado en un ámbito específico. Es decir, implica saber, saber hacer y saber ser de una determinada manera. Esta ha sido la definición de la Universidad Católica del Norte, que se ha plasmado en un proyecto educativo coherente con ella, en la elaboración de perfiles genéricos de egreso y en las acciones de formación docente, rediseño curricular, de manera de buscar una alineación entre los diversos procesos formativos con vistas a alcanzar los objetivos educativos.

Ahora bien, como señala Malpica (2002), una de las virtudes del enfoque es que no es “la” respuesta a las vicisitudes de la educación de hoy, si no que es un cambio que permite ir reorientando los procesos en función de atender a los elementos centrales del entorno, del proceso educativo y de la institución de manera de seguir perfeccionando y afinando tanto la concepción de competencia, como el enfoque educativo derivado.

Ahora bien, se hace importante incorporar en este punto algunas reflexiones derivadas del planteamiento de esta definición que viene a resumir e integrar una visión formada por la lectura y análisis de otras definiciones existentes en la literatura.

En primer lugar, es pertinente indicar que *el concepto de competencia pone un fuerte énfasis en los comportamientos observados* más que en los elementos constituyentes, pero no por esto es un enfoque conductista, ya que la visión de comportamiento humano que de este enfoque se deriva, nos lo muestra como aquello que se exterioriza en nuestra interacción con el entorno, lo cual está lejos de ser simplemente la emisión de conductas aprendidas y simples.

El concepto de competencia pone al descubierto una mirada compleja respecto de la naturaleza del comportamiento humano (Tobón, 2004), ya que éste no depende de la simple adquisición de conocimientos o de las capacidades cognitivas o motoras que se tengan, si no que depende de la forma en que los atributos personales se integran, combinan y actualizan en el contexto de un rol específico y de un entorno particular, asumiendo que en cada expresión de conducta humana intervienen procesos históricos y sociales que se ven influidos por el contexto y rol particular.

En segundo término, esta mirada sistémica del comportamiento humano, nos muestra que los procesos de desarrollo de competencias implican la interacción entre elementos constitutivos de tipo más estable, como son la capacidad intelectual y los rasgos de personalidad y elementos tanto contextuales como menos constitutivos como las motivaciones, intereses, habilidades y conocimientos (Levy-Levoyer, 1997)

En tercer lugar, esta concepción de la competencia como un conjunto integrado de elementos constitutivos tiene como consecuencia la evidencia de *la posibilidad de desarrollo de las competencias* a partir de experiencias de aprendizaje, las cuales principalmente tienen que ver con la generación de condiciones que permitan y exijan la puesta en práctica de los recursos personales existentes en conjunto con los nuevos.

En síntesis, esta reflexión nos muestra una concepción de la persona con una naturaleza compleja, donde sus atributos más y menos estables se integran y articulan, donde las situaciones de interacción y su marco socio-histórico particular inciden en su desarrollo, y donde se visualiza una potencialidad real de crecimiento que permita actualizar y desplegar nuevas maneras de enfrentar a sus desafíos y tareas.

Al lector no le será difícil advertir, si es que ya no lo sabe, que el concepto de competencia sin duda que puede ser un puente claro y alcanzable para vincular el proceso formativo al mundo del trabajo, en la medida que nos permite establecer criterios y objetivos de formación concretos y operacionalizados en un campo de conocimiento específico, llevando a la continua reflexión respecto de perfiles de egreso y perfiles profesionales, siendo éstos el eje y norte, entonces, de los diseños curriculares (Alda y cols., 2004).

Desafíos y riesgos del enfoque

Ahora bien, este puente se da en la medida que el enfoque de formación por competencias se aplica con cautela y rigurosidad, con procesos de revisión de las necesidades del entorno, de los requerimientos de cada profesión, de la obtención de los recursos necesarios, de la capacitación y convicción de los docentes para experimentar un cambio de roles y estrategias que puede parecer violento, es decir, requiere lo que los profesionales de las organizaciones llamamos “un cambio de cultura organizacional”; y sabemos que éstos no son rápidos y requieren una serie de procesos, etapas y estrategias para materializarse.

Visto así, la incorporación del enfoque de formación por competencia sin las debidas reflexiones de sus alcances y exigencias, puede llevar aparejada una serie de riesgos que es pertinente explicitar no de manera pesimista, sino realista, de manera de poder comprender a cabalidad nuestro planteamiento final.

Ya se ha indicado que la formación puede terminar en un moldeamiento de los alumnos al establecer perfiles genéricos y únicos, en los cuales hacemos esfuerzos por calzar en los egresados, con el riesgo de uniformar, o estandarizar, emparejando las expectativas profesionales y personales a este patrón único, con el consecuente recorte de la diversidad y particularidades que dan espacio a la libertad y creatividad y, que, sin duda, nos ayudan a desarrollar el sentimiento de identidad propia.

Un segundo riesgo dice relación con la relativización de dichos perfiles, si se atiende de manera exclusiva a los requerimientos del entorno para plantear los estándares y características de este perfil. Esto nos lleva a la reflexión implícita de este artículo asociada a la misión y el quehacer de la universidad, la cual debe buscar el equilibrio entre sus objetivos y funciones tanto sociales como académicas y las demandas sociales y laborales de la sociedad, de manera de facilitar la empleabilidad de sus alumnos anclada en sus propósitos y valores (Castro, 2004, Zabalza, 2000, Cajilde, 2004).

De toda la reflexión precedente, es posible plantear que este enfoque educativo tiene la tremenda potencialidad de aportar al desarrollo integral de los alumnos al aplicarse con seriedad, cautela y sistematicidad, pues considera a éste de manera integral, por lo cual nuestra propuesta es que ofrece la posibilidad de trabajar en el desarrollo del plan de vida y la identidad laboral que proponemos como ejes del proceso formativo para evitar estos riesgos algo utilitaristas del enfoque que pueden sintonizar peligrosamente con un utilitarismo laboral *tayloriano*, aún existente en el mundo del trabajo.

El desarrollo de la identidad laboral. El eje del proceso formativo y de desarrollo.

Para comprender este planteamiento es necesario comenzar comprendiendo el concepto de identidad laboral y su vinculación con la identidad personal.

La identidad laboral es definida por algunos autores como el grado en que la persona se define a sí misma en términos de su trabajo y, si es pertinente, de la organización en la cual trabaja (London, en Arnold, 2001). Fugate (2003) insiste en que será el conductor clave del desarrollo de la empleabilidad y la delimita como la autodefinición en el contexto de la carrera, que actúa como compás que nos motiva a adaptarnos activamente para realizar o crear oportunidades que calzan con nuestras aspiraciones. Arnold (2001) dirá también que las expectativas de autoeficacia serán un aspecto importante de esta identidad laboral y que sería un constructo que ha logrado relacionarse de manera sustantiva con desempeño.

La identidad de carrera está basada en el autoconocimiento y en el aprendizaje de las diferentes experiencias laborales y no laborales, siendo un aspecto de un sentido del self más amplio, siendo la identidad personal un conjunto de sub-identidades (Hall & Mirvis, 1994).

La flexibilidad laboral que deriva de los cambios del entorno, tiene una arista asociada a los esfuerzos de las organizaciones –a partir de planes y programas– que ofrecen tiempo flexible, opciones de trabajo en casa, trabajos parciales, flexibilidad para atender a roles y exigencias personales y familiares. Hall & Mirvis (1994) plantean que esta flexibilidad puede complicar y cambiar la identidad laboral de las personas, siendo más frecuente e insistente la pregunta respecto de qué es lo que hago. En esta perspectiva, los cambios del entorno requieren de estrategias personales y sociales que permitan afrontar esta situación.

Por otro lado, estos autores señalan que las identidades centrales de las personas se extienden al incorporar lo que ellos llaman “el trabajo de vida”. La identidad de una persona se profundiza no solo con la acumulación de experiencias y logros laborales, sino también con su “trabajo” en diferentes roles como la pareja, la paternidad, la pertenencia a una comunidad y especialmente con el “trabajo” en la propia identidad. En este sentido, plantean que la carrera proteana da a las personas la libertad y flexibilidad para un mayor compromiso con el trabajo de vida y con la posibilidad de alcanzar un equilibrio, sin embargo, es tarea de las personas integrar esta diversidad de experiencias de vida y de trabajo en un self más amplio y es tarea de las personas también el aceptar las implicancias psicológicas y financieras de la elección de una carrera balanceada (Hall & Mirvis, 1994; Hall, 2002).

Sin duda, y como ya se ha mencionado, el enorme desafío para todos los que formamos parte de la fuerza laboral –y más aún para quienes se incorporan– es desarrollar una identidad laboral sólida, realista y dialogar continuamente con nuestras propias expectativas al respecto y especialmente con las expectativas sociales, en función de nuestra identidad social, los patrones y estereotipos de cada profesión y sector, lo que puede parecer obvio a los ojos del lector, sin embargo las preguntas que resuenan en nuestro interior son. ¿Somos concientes las instituciones de Educación Superior, de la necesidad de trabajar en el desarrollo de la identidad laboral (y por ende personal-social) de nuestros alumnos? Y más relevante aún ¿lo hacemos? ¿en qué sentido o dirección? Las posibles respuestas sin duda que son complejas, y trataremos mostrar algunas líneas generales en la discusión.

Antes de pasar a ello, agregaremos que algunas universidades se han cuestionado de manera similar, planteando la necesidad de investigar y desarrollar centros asociados a la inserción laboral donde la orientación ha adquirido un rol de alta relevancia (Cajilde y cols., 2004; Porto y cols., 2004; Castro, 2004; García y cols., 2004), esfuerzos en los que hemos podido apreciar una búsqueda de definir los alcances y tareas de la orientación laboral, buscando la vinculación entre las necesidades de la universidad, los alumnos y el entorno.

Estos esfuerzos muestran una clara línea de trabajo, similar a los observatorios laborales universitarios existentes en varias universidades españolas, dándonos algunas pistas para continuar el camino. Al respecto cabe indicar que las estrategias de trabajo asociados a la orientación universitaria y laboral, desde nuestro punto de vista, han de ser transversales, tal como la educación en valores y habilidades sociales, es decir, estar enraizadas en las actividades cotidianas del aula, pues su carácter extracurricular o terminal hace que tengan un sentido paliativo más que interventivo.

Entonces, nuestro planteamiento central es que el desarrollo de estrategias educativas sistemáticas y transversales orientadas a la reflexión y concreción del proyecto de vida de los alumnos a la luz del desarrollo de una identidad laboral, en sintonía con otros aspectos identitarios, es una tarea que nos permite integrar las demandas del entorno para aumentar la empleabilidad con la riqueza y diversidad individual, a partir del logro de una autonomía que le permita al profesional ir tomando decisiones concientes y reflexivas en cada momento de su vida académica y laboral teniendo un elemento de cohesión y orientación en dicha identidad.

Esto plantea una vez más, el tremendo desafío de desarrollar un cuerpo docente que pueda estimular y facilitar el desarrollo de competencias, la reflexión sobre la propia carrera personal y el plan de vida, yendo muchísimo más lejos del rol actual de posible puente entre el conocimiento y el alumno.

Discusión

A modo de discusión, derivada de los planteamientos anteriores, nos queremos centrar en tres aspectos en los que quizás hemos insistido en demasía.

El primero es lo fundamental que se hace para pasar del discurso a la acción, operacionalizando la formación integral a la que tanto anhelamos a través de estrategias y planes transversales que permitan el desarrollo de competencias y valores anclados en un proyecto personal de vida propio de cada alumno, no inducido. Actividades que se realicen en el aula, al mismo tiempo en el cual se desea que comprendan un contenido específico, haciendo una y otra vez el camino que permite vincular los requerimientos técnicos y sociales de una profesión con los proyectos personales, las expectativas, metas y deseos ante la pregunta que hace algunos años nos hemos formulado ¿acaso a la universidad no le interesa que sus alumnos sean más felices, no solo que ganen más o tengan mejores puestos?

Un segundo elemento, que se entrelaza con el anterior, es la discusión latente del rol social, de la responsabilidad ética y social de las instituciones de educación superior, dónde pondremos los límites a las demandas del entorno, cómo las procesaremos para promover una sociedad más justa, al servicio de las personas y no a la inversa. Los gerentes, directivos y políticos de la mayoría de los países provienen de alguna casa de estudios superiores, lo cual hace más interesante la reflexión. ¿qué hemos hecho al respecto?

Y finalmente, esta descarnada exposición final, nos lleva a explicitar la necesidad de apertura, flexibilidad de las universidades y los académicos, dejar los hábitos y costumbres, los temores y celos para poder introducirnos en una reflexión profunda y crítica que nos permita establecer un norte claro ante el cual alinear los planes corporativos, modelos educativos con la suficiente capacidad para concretar dichas reflexiones en prácticas docentes coherentes, más justas, integrales y respetuosas de la naturaleza compleja y diversa de nuestros alumnos, que han depositado en estos años en que nos acompañan, las esperanzas de toda una vida y quizás de muchas generaciones previas.

Referencias

Alda, R., Bargsted, M., Terrazas, W. (2004): Competencias, Competencias Emocionales, Rendimiento Académico y Empleabilidad de los titulados de Psicología, Contador Auditor-Contador Público e Ingeniería Comercial de la Universidad Católica del Norte el año 2001. En *Competencias de Egresados Universitarios*. Editado por Cinda.

- Argüelles, A.** (2002): *Competencia Laboral y Educación basada en Normas de Competencia*. Ed. Limusa.
- Arnold, J.** (2001): Careers and Career Management. En Anderson, N. *et al* (Eds) *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology*. Vol. 2, cap 6, Sage Publications.
- Boerlijst, J.G.** (1998): Career Development and Career Guidance. En Drent, P. *et al* (Ed), *Handbook of Work and Organizational Psychology*, vol. 3, Psychology Press.
- Brown, P.; Hesketh, A; Williams, S.** (2003): Employability in a Knowledge-driven economy. *Journal of education and Work*, Vol 16, nº 2.
- Cajilde Val, J. (ed)** (2004): *Calidad Universitaria y empleo*. Ed. Dykinson.
- Cajilde, J.; Porto, A.; Expósito, A; Mostero, M.; Abeal, C; Barreiro, F; Zamora, E.** (2004): Transición al empleo y competencias de empleabilidad de los graduados universitarios. En Cajilde Val, J. (ed): *Calidad Universitaria y empleo*. Ed. Dykinson.
- Cascio, W.F.** (2003): Changes in Workers, Work and Organizations. En Weiner (Ed), *Handbook of Psychology*, vol. 12, Industrial and Organizational Psychology, cap. 16, John Wiley & Sons.
- Castro, M.** (2004): La orientación en el ámbito universitario: necesidades y servicios. En Cajilde Val, J. (ed): *Calidad Universitaria y empleo*. Ed. Dykinson.
- Fugate, M. & Asforth, B.** (2003): Employability: The Construct, its dimensions, and applications. *Academy of Management Best Conference Paper 2003*.
- Gonczi, Athanasou** (2002): En Argüelles A. (ed): *Competencia Laboral y Educación basada en Normas de Competencia*. II Cap 6. Ed. Limusa.
- Greenhaus, J.H.** (2003): Career Dynamics. En Weiner (Ed), *Handbook of Psychology*, vol. 12, Industrial and Organizational Psychology, cap. 20, John Wiley & Sons.
- Hall, D.T.** (1996): Protean careers of the 21st Century. *Academy of Management Executive*, 10, (4), 8-16.
- Hall, D.T.** (2002): *Careers in and out organizations*. Sage Publications.
- Harvey, L.** (2001): Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7, (2), 97-109.
- Hulin, C.L. & Judge, T.** (2003): Job Attitudes. En Weiner (Ed), *Handbook of Psychology*, vol. 12, Industrial and Organizational Psychology, cap. 11, John Wiley & Sons.
- Kazdin (Ed)** (2000): Encyclopedia of Psychology, vol 2, Oxford: University Press, 22-37.
- Levy-Levoyer, C.** (1997): *Gestión de las Competencias*, Ed. Gestión 2000.
- Malpica** (2002): En Argüelles, A. (ed): *Competencia Laboral y Educación basada en Normas de Competencia*. I Cap. 6. Ed. Limusa.

- Mertens, L.** (1998): *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Publicaciones OIT.
- Mirvis, P.H., & Hall, D.T.** (1994): Psychological success and the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, vol 15, pp. 365-380.
- Monclús, A. (Ed)** (2000): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Ed. Comares, Granada.
- Oliva Gil, J.** (2000): Formación y Empleo: ¿Qué formación? En Monclús, A. (Ed) *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Ed. Comares, Granada.
- Porto, A.; Mosteiro, M.; Castro, M.** (2004): Orientación profesional e inserción laboral de los estudiantes universitarios. En Cajilde Val, J. (ed): *Calidad Universitaria y empleo*. Ed. Dykinson.
- Rial, A.** (2000): La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones. En Monclús, A. (Ed): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Ed. Comares, Granada.
- Rodicio, M.L.; Gómez, C.** (2004): La transición al empleo desde el servicio de orientación universitaria de A Coruña. En Cajilde Val, J. (ed): *Calidad Universitaria y empleo*. Ed. Dykinson.
- Schalk, R. & Rousseau, D.** (2001): Psychological Contracts in Employment. En Anderson, N. *et al* (Eds) *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology*. Vol. 2, cap 7, Sage Publications.
- Schein, E.** (1996): *Psicología de la organización*. Prentice Hall.
- Tobon, S** (2004): *Formación Basada en Competencias*. Ecoe Ediciones.
- Zabalza, M.** (2000): Los nuevos horizontes en la sociedad del aprendizaje. En Monclús, A. (Ed) *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Ed. Comares, Granada.