

COMPETENCIAS, EMPLEABILIDAD Y POLIVALENCIA ¿PREPARA HOY NUESTRA UNIVERSIDAD?

Miriam Aparicio de Santander
CONICET/Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

RESUMEN

Los avances tecnológicos, la flexibilización y polivalencia de las ocupaciones y la globalización de los mercados implican la puesta en juego de competencias diversas que son condición de empleabilidad. El tema, vinculado a educación y trabajo, es relevante desde el punto de vista de la productividad y de la equidad. Urge, por parte de los sistemas educativos, consolidar su formación conforme a las necesidades en un mundo que maximiza la calidad, transferibilidad e innovación. En ese marco, problematizar la noción de competencia tal como es usada científicamente hoy y preguntarnos acerca de las competencias reales que genera nuestro sistema universitario y el rol que asume la empresa es una prioridad. Tal es el objetivo de esta investigación, cuyo eje pasa por la relación entre educación superior y empleo, analizada a la luz de un modelo holístico sui generis (151 variables). La muestra estuvo constituida por graduados de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina (1980-1993) en dieciocho carreras. La estrategia de análisis macro-micro-macro y el abordaje desde los procesos y productos permiten avanzar un diagnóstico de situación en materia de competencias y efectos más notables en el doble plano educacional y productivo

Los avances tecnológicos y organizacionales, la flexibilización y la polivalencia de las ocupaciones, la globalización de los mercados y el trabajo en redes que vincula empresas grandes y pequeñas implican la puesta en juego de competencias diversas, algunas básicas, que son condición para integrarse al empleo y poder adaptarse y reentrenarse a la medida de los nuevos requerimientos.

De hecho, en la actualidad, pocos temas vinculados con la educación y el trabajo gozan de tan amplio consenso como la importancia de las habilidades para el desempeño en el mundo del trabajo. La formación de las mismas es motivo de preocupaciones tanto desde el punto de vista de la productividad como desde el de la equidad. De un lado, quie-

nes no logren adaptarse a las nuevas tecnologías corren el riesgo de la exclusión del mercado de empleo; de otro, los indicadores principales de desempleo son edad y escolaridad. El indicador primario de pobreza es la escolaridad (Gallart, 1995). Urge, entonces, a los sistemas educativos consolidar estos procesos de formación de competencias conforme a las necesidades en un mundo que maximiza la calidad, la productividad y la innovación de las organizaciones. Las transformaciones del mercado imponen nuevas exigencias a los sistemas educativos y a los sistemas de empleo. Del primero se espera que forme recursos humanos y los recicle para afrontar con capacidad los rápidos cambios tecnológicos. De las organizaciones

empresariales se exige crear las condiciones para generar en tales recursos humanos una nueva conciencia y contribuir a la capacitación permanente desde un accionar articulado con el sistema educacional.

En ese marco, es una necesidad problematizar la noción de competencia tal como es usada social y científicamente en la actualidad y los cambios que esconde su conceptualización.

Bajo esta óptica y en el encuadre de la línea de los estudios sobre evaluación de la calidad del sistema educativo realizados durante la última década en la Universidad Nacional de Cuyo (UNC), se implementó este proyecto cuyo eje es el análisis de la *inserción laboral de graduados*, que apunta a develar, globalmente, el grado de articulación o desfase entre sistema educativo y productivo y, en lo que a estas líneas concierne, específicamente, a conocer el rol asignado a las competencias como núcleo interactivo que reclama la intervención de ambos, a la luz de la nueva conceptualización.

El esclarecimiento de la relación educación superior/empleo —analizada a la luz de un modelo holístico *sui generis* que incluye condicionantes personales, pedagógico-institucionales, psicosociales y estructurales— permite completar un programa de investigaciones en torno de la calidad que tuvo como ejes las dimensiones reconocidas: eficacia, eficiencia, efectividad política y relevancia contextual. El presente estudio remite a la problemática de las dos últimas y, especialmente, a la de la relevancia regional de la oferta vista desde la *inserción laboral de graduados* de dieciocho carreras de la UNC que ingresan a partir de 1980. El núcleo lo constituye, pues, la *relación sistema educacional/empresa* en el encuadre de la calidad o excelencia de un

sistema en su conjunto, de cada unidad académica y, en particular, de los actores involucrados.

Definen, pues, a la investigación-marco: (a) la cobertura temporo-espacial y profundidad teórico-metodológica con que fuera abordado cada ángulo (nivel descriptivo, comparativo, estadístico, estructural y sistémico), (b) la perspectiva holística (integradora de sujeto y estructura), (c) el enfoque, que recae no sólo sobre los productos sino, particularmente, sobre los *procesos*, (d) la estrategia de análisis (macro-micro-meso-macro), tampoco habitual en este dominio, (e) la metodología (cuantitativa y cualitativa, validación convergente, *multimethod*), (f) la elaboración de un modelo explicativo/*comprensivo* que reúne los condicionantes diferenciales de logro en el ámbito académico y laboral vistos en su *realimentación*, y (g) por fin, se ofrece una *nueva forma de acercamiento sistémico* al fenómeno que trasciende la dimensión sólo cuantitativa y/o eficientista (Aparicio, 1995).

Detenernos más en la caracterización supera nuestro objetivo, que apunta al análisis de los cambios más notables en materia de calificaciones, competencias y calidad de las respuestas ofertadas desde el sistema educativo y productivo, en un contexto que dice mirar a la excelencia. Antes de ofrecer el balance efectuado, conviene explicitar algunos aspectos.

Aproximación conceptual

Sobre competencias y calificaciones

Intentemos una aproximación a la noción de competencias, tal como se usa actualmente, y a las transformaciones más significativas operadas en los últimos tiempos.

La competencia emerge, pese a que la cuestión es muy conocida, como una

noción polisémica, incierta, no exenta de las incongruencias de lo que no está aún definido o unívocamente delimitado. En las ciencias sociales, se usa en plural para designar los contenidos particulares de cada calificación en una organización del trabajo dada. Entre los psicólogos, en cambio, el término expresa una diversidad de significados: se lo usa tanto como equivalente a calificación, o como aptitudes, habilidades o capacidades (Gallart, 1995).

Ropé y Tanguy (1994) dirán que el término es fruto de una construcción producida en la práctica social y científica. Pese a usarse en distintos sectores (sociología del trabajo y las organizaciones, economía de la educación, psicología, desarrollo organizacional, administración de la educación y sistema educativo, entre otros), suele, de hecho, ir asociado a la noción de eficacia y rendimiento. Aspectos como la relevancia, efectividad y hasta la eficacia pedagógica —ineludibles en el encuadre global de la calidad— quedan opacados ante una evidente postura eficientista.

Saberes, conocimientos y calificaciones emergen como nociones superadas o “vestidas de nuevos ropajes” en el contexto de una “pedagogía de las competencias” y de una empresa que agoniza sin un capital humano apto para afrontar el cambio. Del saber-saber se procura pasar a un saber verificable (¿positivismo subrepticio?) en situaciones específicas y variadas (polivalencia).

La noción de calificación se define en ese marco como la *capacidad potencial* para realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto. La competencia, por contraste, es la *capacidad real* para lograr un objetivo o resultado en un contexto determinado. De allí que la norma se complemente con la evaluación:

no interesa recoger evidencias sobre lo que el individuo ha aprendido (el saber) sino sobre el rendimiento real que logra (el saber hacer). A diferencia de la evaluación tradicional, la que concierne a competencias se efectúa frecuentemente en el lugar de trabajo e incluye conocimiento, comprensión, resolución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética (Mertens, 1996; Oiry y d’Iribarne, 2001; Paradeise y Lichtenberg, 2001).

Pero ¿qué pasa en sistemas como el nuestro? ¿Hay respuestas concretas al cambio de modelo? ¿Qué problemas se ofrecen en el plano teórico y aplicado? Varias inconsistencias parecen atravesar la problemática.

1. Hoy haber cursado determinado nivel e incluso el universitario no es reaseguro ni de adquisición de esas habilidades ni de inserción en el mercado. Por el contrario, dadas las marcadas diferencias en la calidad de los diferentes centros de formación, al punto de hallar en nuestro estudio verdaderas “tipologías”, la segmentación tiende a marcarse cada vez más (Aparicio, 1995). La exclusión asoma ya en los mismos diarios u otros medios: “Graduados de tales universidades o centros o de tales períodos, no presentarse”. Los pocos que logran entrar al mundo laboral sin el dominio exigido en materia de habilidades, pronto se ven desplazados por la reestructuración productiva y el rápido cambio tecnológico.

Y el problema es generalizado. La Universidad no parece preparar para el nuevo mundo de las organizaciones. Son muchos hoy los jóvenes universitarios que sufren el desempleo o subempleo estructural, signado por el desajuste entre competencias y exigencias de la demanda. Es una tarea urgente formar y/o reforzar esas habilidades, y desbloquear las capacidades de reaprendizaje.

El logro socioprofesional pelagra y detrás de él asoma una peligrosa frustración anómica para cualquier sistema. La conciencia de la inconsistencia sufrida entre el nivel alcanzado en el plano educacional y el ocupado en el plano del empleo se acentúan, precisamente, entre los más educados, quienes pueden encontrarse en mejor situación en materia de formación. Ellos, pese a ser quienes más rápidamente acceden al mercado, no lo hacen en las condiciones esperadas: cargan un inmenso bagaje teórico, pero no están preparados para asumir nuevos roles y adaptar sus estilos personales. Tienen, quizás, algunas habilidades técnicas pero no cuentan con habilidades interpersonales, particularmente las de comunicación, integración y coordinación. La polivalencia les cae por sorpresa, la capacitación es escasa y las estructuras organizativas actuales reclaman agilidad y plasticidad (aprender a aprender). Las competencias para incorporar más información, incluyendo la estratégica, no se desarrollan en la práctica. En fin, las habilidades —aun en la línea de fuego (niveles más bajos)— son imprescindibles para resolver la amplia gama de situaciones no estandarizables que se presentan a diario. No basta ya con el mero entrenamiento orientado a la tarea y para el corto plazo. Es preciso, como enfatiza Valle (1997), que la organización se ocupe de la educación continua de su gente en conexión con las universidades o centros de formación profesional. Desarrollar los atributos requeridos por los tiempos en los recursos humanos es una necesidad reconocida pero escasamente implementada.

He aquí una primera incongruencia: las “competencias” invaden la currícula y el discurso pero los hechos muestran vacancias importantes que, advertidas

desde el mundo empresarial, amenazan con dejar fuera del mercado aun a los más educados y aumentan las tensiones psicosociales en las organizaciones.

2. Esta nueva noción de competencia se afianza desde que se *evalúa* el desempeño institucional conforme a la vigencia de nuevos paradigmas u opciones en lo que atañe a educación y empleo (Aparicio, 1995; Ropé y Tanguy, 1994). En Argentina, como es conocido, la evaluación en la Universidad se institucionaliza hacia la década del 90. Pero, otra vez, aflora la incongruencia en un marco en que la competencia es un lugar común. ¿Cómo evaluar las competencias que no se forman? Lograrlo supone, ciertamente, cambios más profundos que avancen desde las políticas para tocar, en una segunda instancia, la currícula. Es una tarea que no puede encarar la Universidad sola: las experiencias mundiales muestran que el logro y permanencia en el trabajo están asociados al hecho de que la formación se construya sobre la base de situaciones de trabajo y en la que coparticipen instituciones educativas y productivas.

3. Un tercer aspecto que se debe tener en cuenta es que el paso de la lógica de las calificaciones a la lógica de las competencias o pasaje de una educación fundada en saberes disciplinarios a una educación orientada a producir competencias estrictamente verificables frente a situaciones dadas encuentra campo propicio en la educación técnica y profesional; no así en la humanística (por su propia naturaleza) ni en la educación general. En el dominio de las ciencias exactas (física y química, en particular) es difícil ingresar a todas las disciplinas en una misma lógica. En la esfera concreta de la formación y trabajo, se suscita que la lógica de las competencias no

lleva al reconocimiento de lo que se construye con la experiencia (estilo personal, experiencia acumulada e inclinación por diferentes tipos de relación).

Por último, frente a lo dicho cabe hacerse la siguiente pregunta: *¿Preocupación evaluativa o aproximación cognitiva a las capacidades?*

La evaluación podrá adoptar distintas formas, pero si se pretende evaluar competencias que supongan flexibilidad, resolución de problemas, capacidad crítica y de adaptación, polivalencia, entre otras, obviamente, el sistema deberá preparar para ello. Hay varios pasos previos ineludibles y, entre éstos, el avance en el conocimiento de los *procesos* cognitivos subyacentes —tema sobre el que mucho se ha hablado pero del que resta mucho por esclarecer— a efectos de implementar nuevas estrategias cognitivo-didácticas en función del aprendizaje de las habilidades hoy requeridas. La cuestión no pasa, primariamente, por evaluar sino por formar.

¿Cómo medir las competencias para las que no se ha formado? El reto de los sistemas educativos y de empleo está a la vista y comporta un esfuerzo interdisciplinario que compromete a estructuras y sujetos, a ciencias de la eficiencia —si cabe— y ciencias del hombre. Sin dilucidar muchos aspectos que atañen a estas últimas y, en definitiva, al último actor, el hombre, será difícil transformar en plazos acotados un sistema global y subsistemas que miren a la excelencia y competitividad.

Lo dicho basta para comprender que el paso ha sido significativo y, como todo cambio, comporta ajustes. De la lógica de las calificaciones, medidas por el diploma y la antigüedad, se llega a la lógica de las competencias; lógica que toca al reclutamiento, promoción, per-

manencia o exclusión y remuneración, aspectos que confluyen en las relaciones salariales.

Sin sistema educativo atento a los requerimientos no hay formación posible de competencias y sin competencias no hay trabajo sino exclusión.

La problemática es grave: atraviesa o es atravesada por otras como las de equidad, marginalidad, exclusión, pobreza o por las de eficiencia, progreso, competitividad y logro.

Antes y ahora

Los cambios producidos en los últimos años en el mercado laboral en general, y en la reestructuración productiva y la flexibilización ocupacional en particular, han motivado la necesidad de replantear la articulación entre educación y empleo. Con Gallart y Jacinto (1995) podemos sostener que, tradicionalmente, la formación para el trabajo se asociaba a educación técnica o profesional (formal o paraformal) por cuanto ese era el objetivo primario. Hoy, en cambio, todos deben adquirir las competencias básicas, al menos, por razones de empleabilidad, equidad y productividad. Y esto supone un acercamiento del sistema educativo al productivo, con lo que el problema ya está planteado.

De hecho, en Argentina el sistema educativo se mantuvo autónomo y alejado del mundo empresarial hasta hace poco tiempo. La situación comienza a revertir desde las políticas, la escuela y la empresa misma. Hay varias experiencias que desembocan en cambios curriculares y en una articulación mayor. Ejemplos de ello son las escuelas-fábricas, administradas desde la empresa, que siguen el modelo del CONET con planes comunes a las escuelas técnicas, pero realizan pasantías durante las vacaciones

con lo que reemplazan al taller. Otro lo constituyen las escuelas que adoptan el sistema dual, presente en el país desde 1978, pero que a la fecha poco ha prosperado, contando aproximadamente con 1.500 alumnos aprendices. Una tercera alternativa vigente es la de pasantías por contrato o convenios con empresas durante algunos meses o con jornadas de capacitación específica.

Otros ejemplos son el proyecto “Alto Paraná” que propició la formación conjuntamente con la inserción laboral en una zona carenciada y el Proyecto Escuelas ORT, que incluye dos escuelas privadas con 6.000 alumnos y desarrolla programas de reconversión y capacitación de recursos en cooperación con empresas.

No obstante, a la vista de los avances registrados por los países desarrollados, es mucho lo que queda por hacer.

Algunos caminos viables

Más allá de las experiencias concretas de articulación que se limitan a la provisión de fondos, o financiamiento o constitución de consejos de articulación del sistema productivo/educativo —inooperantes en la práctica—, hallamos dos grandes grupos: el de *alternancia o sistema dual*, cuyo paradigma lo constituye el sistema alemán y las asociaciones de tipo Escuela y/o Universidad/Empresa, cuyo modelo lo representan los *partnerships* anglosajones.

Sistema dual o enfoque amplio de la alternancia

A continuación se examinarán algunos casos del sistema dual que busca fortalecer a las pequeñas y medianas empresas. Alemania es uno de los primeros países que avanzó en la línea del sistema dual, caracterizado por un “equilibrio estable entre la demanda de

calificación y de capacitación por parte de los jóvenes y de las empresas” (Montoya, 1995). Considerado también modelo paradigmático de formación de alternancia, parte de la idea de que

la formación para el trabajo, entendida como educación vocacional, no puede darse solamente ni en la escuela ni en la empresa, sino que tiene que haber un equilibrio entre la educación escolar (predominantemente conceptual y teórica), el aprendizaje práctico en el taller y el desempeño en circunstancias reales de producción. Para ello el tiempo del estudiante-aprendiz debe repartirse entre el centro escolar y el lugar de trabajo real. La forma de implementarlo, el número de días por semana o de períodos mensuales en cada uno de estos ámbitos, son variables; pero lo que es común en todos los casos es la corresponsabilidad entre ambas organizaciones, la definición de objetivos educativos vocacionales, de metodología y de curriculum y la participación de personal, docentes y monitores laborales, provistos por ambas instituciones. (Gallart, 1996, p. 15)

La idea es que estos sistemas provean de la experiencia de formación para el empleo vinculada a la realidad y requerida por los empleadores a la hora del reclutamiento en la medida en que supone una adaptación a los cambios tecnológicos y organizacionales.

Entre los países del Mercosur, Paraguay lo implementó hacia 1984 con éxito. Estudios evaluativos muestran un favorable impacto: mejor ubicación de sus graduados, más altos niveles salariales y satisfacción de las expectativas empresariales. Chile, desde el Servicio

COMPETENCIAS, EMPLEABILIDAD Y POLIVALENCIA

Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), permite la supervisión por parte del Estado, sin ingresar en lo que atañe a ejecución.

Otro caso en Latinoamérica es el de la República Dominicana, país que, con apoyo del gobierno alemán, incorporó hacia 1987 el sistema dual de aprendizaje, definido como un método de formación de jóvenes trabajadores que articula la formación práctica con la teórica; la primera en una empresa y la segunda en el centro o escuela de formación. La implementación fue seguida de un estudio de impacto, en el que se advirtieron resultados altamente positivos en el plano organizacional y micro: sus graduados presentaban marcados niveles de productividad y mayor organización en el trabajo.

Francia, en cambio, ofrece experiencias de formación permanente de sus cuadros *desde la empresa* que representan un modelo de interacción pedagógica y organizacional dirigidas al personal de ejecución menos calificado y a la supervisión advirtiéndose que en tal capacitación al interior de las empresas, las competencias operan como factores dinamizantes, por cuanto, al estar orientadas a la resolución de problemas, se combinan bien con la formación por alternancia entre aula y práctica y posibilitan una enseñanza individualizada y con el sistema de módulos.

Como Francia, Singapur o Alemania, entre otros países, han invertido desde las empresas mucho más de lo que justificaba el beneficio individual, pero, en el mediano plazo —dentro de un sistema que recupera la organización y al individuo— derivaron en acumulación de conocimientos y competencias que retoolimentan positivamente a los subsistemas educativo y productivo y a la sociedad en su conjunto.

La experiencia británica o “Education Business Partnership”

La experiencia británica constituye otra forma de articulación reconocida entre sistema educativo y productivo pero apunta “no ya a la formación profesional, sino al reconocimiento de que la educación es un proceso que involucra no sólo a la escuela sino a toda la comunidad y que la única manera de superar problemas como la deserción, las carencias de aprendizaje... es mediante el apoyo comunitario... Esta articulación se implementa a través de asociaciones locales entre grupos de instituciones educativas y empresas” (Gallart, 1996, p. 14). Los medios son el establecimiento de actividades en que participan miembros de la institución educativa y del sector productivo, pasantías, contratos que redundan en capacitación y/o educación tecnológica de calidad, venta por parte de las empresas de servicios tecnológicos, entre otros. La autora remite el caso de la empresa Boeing en EE. UU., la que firmó acuerdos con distritos escolares y *community colleges* para establecer programas de educación tecnológica de alta calidad, compartiendo el financiamiento y colaborando con la organización curricular. La motivación por parte de la empresa estuvo dada por la situación que debían permanentemente afrontar: graduados que, no obstante ello, no habían desarrollado las competencias que supone una empresa con tecnología de punta. El impacto ha sido alto: se han llegado a construir *tech prep* o carreras secundarias de preparación tecnológica que permitieron dar respuesta a las demandas del medio en materia de recursos humanos. Por medio de este tipo de experiencias se procura pues, un acercamiento entre el mundo del trabajo y el tipo de competencias realmente requeridas, más allá de la

formación teórico-enciclopédica que caracterizó durante siglos a la educación.

En EE.UU. los *Community College* tienen tres programas diferentes: (a) de transferencia para continuar estudios universitarios, (b) técnico-vocacionales que preparan al estudiante para insertarse en la fuerza laboral (grado asociado en ciencias) y (c) de corta duración (de 6 a 12 meses, sin crédito académico), llamados programas de certificados, los Institutos Tecnológicos (ITU), dedicados al ofrecimiento de educación superior en áreas tecnológicas, preparando para una pronta y concreta salida laboral (grado asociado en ciencias o ciencias aplicadas) (López, 1992, citado en Gallart, 1993, p. 20).

Por fin, las universidades de prestigio prestan especial énfasis a la investigación y actividades de extensión por medio de centros de estudios avanzados y/o tecnología de punta.

En cualquiera de estas instituciones —donde prima una especial visión de futuro y una atenta planificación de la oferta en función de las demandas actuales y potenciales— tiene un lugar especial la educación continua o permanente que abarca desde competencias básicas hasta entrenamiento en la utilización de la nueva tecnología. En algunos casos los cursos se ofrecen dentro de las empresas; en otros, las empresas ofrecen sus equipos para uso y entrenamiento de los estudiantes regulares.

En lo que concierne a nuestro país, el Instituto Desarrollo y Comunidad viene realizando experiencias apoyándose en el modelo británico (EBP- *Education-Business Partnership*) desde el Programa de Asociaciones Escuela-Empresa. Resumidamente, consiste en la asociación de un grupo de instituciones educativas y empresariales para el trabajo conjunto que deriva en el diseño de acciones en orden

a la empleabilidad, la generación de oportunidades de entrenamiento laboral y de preparación para las competencias efectivamente requeridas hoy en el contexto.

Sobre conceptos de competencias y modernos modelos institucionales

A continuación se ofrecen diferentes concepciones de competencia y modernos modelos institucionales (Mertens, 1996).

La perspectiva funcional: Las competencias se establecen a partir de la comparación que se efectúa al interior de las empresas entre resultados, habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, buscando detectar los elementos relevantes para la solución de problemas. Congruente con el encuadre funcionalista, los objetivos y funciones de la empresa no han de formularse desde la misma empresa u organización en cuanto sistema cerrado sino en términos de su relación con el entorno: mercado, tecnología, relaciones sociales e institucionales.

El enfoque constructivista: Concibe a la competencia no sólo a partir de la función sino también desde una dimensión personal. Esta metodología incluye a los individuos de bajo nivel educativo, poniendo de relieve, por ejemplo, la necesidad de mejorar la confianza para lograr un mejor desenvolvimiento, el valor del progreso personal y la participación de cada sujeto en la capacitación y elección de tareas. La definición de la competencia se da al final del proceso de aprendizaje por alternancia: es una relación dialéctica entre la capacitación de los empleados y su participación progresiva y coordinada.

El encuadre conductista: Prioriza el desempeño efectivo dentro de la organización (resultados concretos y específicos

medidos por acciones específicas). La “competencia es la habilidad que refleja la capacidad de la persona y describe lo que puede hacer y no necesariamente lo que hace” (Mertens, 1996, citado en Gallart, 1996, pp. 19, 20).

El “*behaviorismo encubierto*”: Conexo con el modelo anterior, es denunciado desde Australia por Paul Hager (Universidad de Sidney) y David Beckett (Universidad de Melbourne) al abordar el tema de las bases filosóficas del concepto integrado de competencia. Entienden los autores que el sistema de creencias, valores, actitudes y aspectos culturales no deben excluirse a la hora de la evaluación de las competencias, tapados por una visión eficientista.

Las *competencias desde la sociología del trabajo*: Pueden distinguirse, básicamente, tres tipos de abordajes: (a) referido a las competencias en cuanto construcciones sociales, (b) en cuanto reflejo del cambio en los procesos de trabajo, y (c) en lo que concierne a las estrategias cognitivas puestas en juego (Ropé y Tanguy, 1994).

Más allá de estos enfoques, podemos enfatizar que las nuevas tecnologías no quedan sin efecto sobre las competencias, cualificación y empleo. Finkel (1994) resume la cuestión en tres posturas.

Teoría del capital humano: El uso de las nuevas tecnologías en las sociedades avanzadas o postindustriales exige el incremento del nivel de las cualificaciones. Para hacer frente a las demandas crecientes de conocimientos –como es suficientemente conocido– es necesario invertir en educación como factor residual que aumenta la rentabilidad.

Escuela de H. Braverman o de la “descualificación”. Braverman opina que “la implantación de la innovación tecnológica y la automatización de los

procesos de trabajo llevan a la disminución y pérdida de los saberes tradicionales de los trabajadores, fenómeno que define como descualificación. El autor sostiene que el trabajo sujeto a los principios del taylorismo (disociación del proceso de trabajo de las habilidades de los trabajadores, separación de concepción y ejecución, monopolio del control del proceso) resulta descualificado. Esta concepción es objeto de numerosas críticas, una de cuyas más importantes es la falta de distinción entre cualificación del trabajo y cualificación del puesto (Iranzo, citada en Gitahy, 1994).

Escuela mixta o de la contingencia: Según sus tratadistas ambos aspectos –cualificación y descualificación– pueden darse simultáneamente en la medida en que los cambios en los productos y tamaños de las empresas sean diferentes y, por lo tanto, los resultados de la implementación de cambios tecnológicos similares pueden ser muy diferentes en términos de sus efectos sobre la cualificación de los trabajadores.

Por último, podemos distinguir con Mertens los modelos institucionales en aplicación: el modelo impulsado por la política gubernamental (Gran Bretaña, Australia, México), el movilizadísimo básicamente por la fuerza del mercado (EE.UU.) y el modelo donde las organizaciones de empresarios y sindicatos son protagónicas (Alemania, Francia, Italia, Canadá, Japón).

El estudio. Sus núcleos y enfoque

Del complejo estudio caracterizado más arriba, el objeto de análisis es aquí el problema de las competencias reales –vistas desde la percepción del empresario y desde la autopercepción de los graduados universitarios– cuya formación compromete a la relación universidad-empresa y denota vacancias flagrantes.

Entre los numerosos componentes abordados se enfatiza, entonces, la faz estructural (mercado de empleo, especialmente) y la dimensión psicosocial y pedagógica, analizada en su relación con un amplio espectro de variables que permiten conocer cuál es la situación laboral del graduado de la UNC y cuáles sean los cambios más notables que sigan la misma en diferentes momentos (graduado/estudiante) *por carrera*.

Asimismo, se contrasta la situación laboral del graduado con la de su grupo familiar a efectos de develar –frente a la muy conocida cuestión de la devaluación de los diplomas– el rol de la educación en distintas generaciones en su relación con empleo, el contraste en las exigencias renovadas del mercado, y, por su medio, el paso de la *calificación* como condición para una segura inserción laboral a la *competencia* en un marco de cambio que, por contraste, no asegura estabilidad y reclama reciclajes continuos. Se analiza, asimismo, la relación oferta educativa-demanda contextual y logro socioprofesional bajo distintos períodos sociopolíticos y, por fin, otros condicionantes individuales y societales del logro, asociados a diversos factores. La situación del graduado en el mercado de empleo no es, pues, visualizada en el vacío sino dentro de un complejo entretelado de relaciones que van más allá de la empresa y fuera del cual –conforme a lo advertido– pierde su sentido.

Hipótesis

A efectos del desarrollo del modelo, se distinguen tres tipos de hipótesis: (a) generales, (b) según áreas y (c) componentes del modelo. Se fue, pues, descendiendo en cuanto a grado de generalidad desde las más extensas y menos comprensivas hasta las que permitían aprehender el interjuego causal entre

variables y, así, captar la realidad más próxima respecto de logro socio-profesional en relación con las nuevas demandas. Aquí por razones de brevedad, se retoma sólo la hipótesis general (1) y se consignan dos hipótesis relativas a la problemática que nos ocupa (2 y 3).

1. En el logro a nivel *universitario/laboral* confluyen factores individuales (objetivos y subjetivos), pedagógico-institucionales y estructurales (mercado de empleo).

2. El desfase entre habilidades o competencias formadas desde el sistema educativo y los requerimientos cambiantes del mercado evidenciaría la desarticulación, aún predominante, entre la academia y la empresa.

3. Visto desde la calidad del sistema universitario, los resultantes de este vasto interjuego patentizarían la calidad o excelencia desde una óptica multidimensional (eficiencia económica, eficacia pedagógica, efectividad política y relevancia cultural).

Decisiones empíricas y metodológicas

Muestra

El universo del estudio está circunscrito desde el punto de vista temporal y espacial.

Desde la perspectiva temporal, la muestra para la primera instancia del trabajo (relevamiento pedagógico-institucional: expedientes) estuvo constituida por el 20% de los sujetos que ingresaron a la UNC a partir del año 1980. Luego se desagregaron tres muestras: graduados, desertores y sujetos que permanecen en el sistema (estudiantes), siendo los primeros objeto de esta comunicación (N= 516).

Desde el punto de vista espacial, el estudio se efectuó con todas las carreras de la UNC. Muchos fueron, pues, los

COMPETENCIAS, EMPLEABILIDAD Y POLIVALENCIA

perfiles de itinerarios profesionales que emergieron. El colectivo resultó, además, estratégico por cuanto –dados los cambios operados durante el lapso que cubre la investigación en el plano económico y político– estos sujetos estarían llamados a cubrir las nuevas demandas acordes al sistema productivo y serían, por otro lado, los que ingresarían al mercado en momentos en que la crisis laboral se vuelve más pronunciada. De hecho, el subempleo y paro a nivel nacional y mundial crecen a la par que las posibilidades de inserción laboral acorde a los estudios acusan una peligrosa caída.

El muestreo fue estratificado, de arranque aleatorio y sistemático en la primera etapa. La etapa siguiente del relevamiento comportó un trabajo de seguimiento en domicilio, tarea siempre lenta y, especialmente, si se tiene presente que ingresaron en la muestra graduados que habitan en Mendoza, San Juan y San Luis. El intervalo de confianza fue del 95,5% y el margen de error del 4,4%. La unidad de muestreo fue el graduado.

Por fin, el segmento poblacional abordado es particularmente significativo por cuanto incluye dos sistemas de admisión (restringido e irrestringido). Esto es, ingresaron en las tres submuestras sujetos que estudiaron bajo ambas condiciones y debieron insertarse en el mundo del trabajo en momentos sociopolíticos diferentes. Ello permitió extraer conclusiones de interés, fruto de una comparación *ad intra* y *ad extra*.

Técnicas

Se apeló a la validación convergente (teórica y metodológica), a la triangulación. Métodos cuantitativos y cualitativos se conjugaron para lograr un acceso más profundo a la problemática.

Respecto de los primeros, se elaboró una encuesta semiestructurada que involucró variables de distinta índole, cu-

briendo un amplio espectro pedagógico-institucional, estructural, sociocultural y de personalidad para las tres submuestras. Incluyó denominadores comunes que hicieran posible la comparación en lo que concierne a logro académico y ocupacional pero, al par, recupera la problemática específica del graduado, estudiante retrasado o desertor.

La encuesta aplicada a graduados –unidad de análisis del estudio– constó de 151 campos y 280 desagregados. Sobre la base del sistema de hipótesis se procedió luego a la puesta a prueba, tarea ardua dada la amplitud de los aspectos considerados.

Se efectuó un seguimiento en domicilio (de graduados, estudiantes y desertores) a los efectos de la entrevista y aplicación de la encuesta. Ello fue complementado por otras técnicas cualitativas (observación no obstructiva y registro de datos, entre otras).

Por fin, conviene retener que no siendo longitudinal, lo cual exigiría en sentido estricto la aplicación de técnicas a intervalos regulares en distintos momentos de la vida de un sujeto, permite, no obstante, captar vectores de cambios operados en el tiempo. Se trata de una investigación *retrospectiva*, por cuanto hace posible reconstituir, a posteriori, ciertos hechos importantes de la vida del sujeto a los efectos del éxito social-laboral en un mundo tecnologizado, sometido a procesos de reconversión productiva.

Variables

Las variables centrales que componen el modelo elaborado se incluyeron con un doble objeto: (a) visualizar los condicionantes que “en la realidad” favorecen u obstaculizan el logro en el plano universitario y, luego, en el ámbito laboral asociado; (b) hacer, mediante la puesta en relación de “entradas, procesos,

salidas”, un aporte a la *evaluación de la calidad de la universidad*. Por ende, se excluyen otras variables también nucleares a la problemática –tales las de calidad, excelencia, evaluación–, objeto de tratamiento en otros artículos (Aparicio, 1995, 1996a, 1996b, 1999, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2001e, 2001f).

Las variables –de base, psicosociales, pedagógico-institucionales y estructurales– se integraron bajo las siguientes áreas: características sociodemográficas del encuestado, caracteres del grupo sociofamiliar de origen, historia educacional previa del graduado, historia ocupacional (mientras estudiaba y luego de graduado), la universidad y la oferta-demanda, valoraciones de la institución; la universidad *ad intra*, procesos “durante” los estudios de cara al logro, el mercado laboral, empresa/institución, desempeño en las mismas, relación educación/trabajo, expectativas, estrategias de inserción en la vida profesional, la situación de paro/empleo o subempleo, status contractual, categoría, calificación y especialidad laboral por ramas de actividad, grado de ajuste entre el trabajo y la formación recibida por carreras y expectativas laborales entre otras. Los núcleos del análisis fueron, además, algunas variables de base tales como sexo, edad, estrato social, entorno de zona, nacionalidad del entrevistado y sus predecesores, ascenso social, conflicto cultural, entre otras.

Resultados

Se ofrecen a continuación los resultados relativos a la autopercepción del graduado en materia de formación por parte de la Universidad. Asimismo, las que ponen al descubierto los aspectos priorizados por el empresario y dificultades con que tropieza el diplomado a la hora de la inserción laboral. No se analizan otros aspectos concernientes a la

ubicación en el mundo del trabajo, fortalezas y debilidades por escapar al objetivo de estas líneas.

Dentro del modelo ingresaron (a) factores de base, psicosociales y condicionantes objetivos; (b) factores pedagógico-institucionales; y (c) factores estructurales.

A su vez, bajo ellos se trabajó con múltiples variables reagrupadas por área. En lo que nos ocupa, las variables ingresaron bajo factores “pedagógico-institucionales”, subárea 2.3., denominada “Autopercepción de la Universidad. Oferta académica”.

Fueron consideradas las siguientes variables: (a) transferencia de conocimientos al mundo laboral, (b) importancia dada a la investigación, (c) oferta de especialización, (d) nivel científico-tecnológico, (e) formación del juicio crítico, (f) nivel de formación metodológica, (g) nivel de desarrollo de la iniciativa, (h) nivel de desarrollo de la autonomía, (i) autopercepción de la distancia entre los conocimientos brindados por la Universidad y lo exigido por el mundo laboral, (j) autopercepción de la devaluación de los diplomas en el sistema productivo, (k) oferta de posgrados, (l) factores de desarrollo profesional exigidos por el empresario en relación con la formación proporcionada por la Universidad, (m) aspectos que obstaculizan el desarrollo profesional al interior de las organizaciones, y (n) autopercepción del graduado de los factores prioritarios en el mercado laboral a la hora de la inserción.

Estas variables, en su mayoría nominales, fueron observadas a través de escalas y analizadas por carrera y en relación con las variables relevantes del sistema de hipótesis (Aparicio, 1995).

Centrándonos en el análisis por carreras, el análisis descriptivo mostró altos niveles de inconformismo por parte de los graduados, más acentuado entre

quienes cursaron carreras vinculadas a las “ciencias duras”. La prueba chi cuadrado efectuada arrojó diferencias estadísticamente significativas ($< 0,05$).

Discusión

De los resultados alcanzados en el estudio y vinculados al ámbito de aplicación, se subrayan a continuación algunas tendencias registradas ligadas estrictamente a lo que nos ocupa en estas líneas; tendencias que, por un lado, reflejan la situación real de los graduados de la UNC en el mercado laboral durante un lapso superior a la década; por otro, develan el efectivo grado de desarrollo y conceptualización subyacente respecto de las competencias hoy requeridas por el mercado en una Universidad que comienza a evaluar su calidad.

Las respuestas de graduados y empresarios muestran, particularmente, el nivel de desarticulación entre el sistema académico y el productivo, entre la oferta educativa y la demanda contextual; desarticulación que aparece como factor obstaculizador, no sólo a la hora de la inserción en el mundo laboral sino, también, de la permanencia y promoción en las organizaciones. Las últimas cifras reflejan que un graduado universitario tarda un año y un mes, en promedio, en conseguir un trabajo y que la cifra de desempleados universitarios ha crecido siete veces en 10 años, encontrándose hoy en el orden del 7,8%. En la línea, las cifras arrojan que entre los graduados con menos de 5 años de recibidos están sin empleo el 12,2% y que, entre los que lo consiguen, la promoción al interior de las empresas es muy baja. Asimismo, hay una gran distancia entre lo que ofrece el sistema académico —todavía bastante rígido y enciclopedista— y lo requerido por el empleador: una formación generalista seguida de una especialización, capacidad de síntesis, buenos

niveles de interacción y comunicación, habilidad para trabajar en equipo y, para algunos cargos, capacidad de liderazgo y toma de decisiones, entre otras (Ministerio de Educación de la Nación, 2000).

La pregunta emerge: ¿En qué medida prepara la universidad para el desempeño en un mundo laboral tecnologizado y cambiante? Dentro del sistema siguen primando las carreras tradicionales. En 1999 la carrera de Contador Público continuaba siendo la que más profesionales producía, seguida por Medicina, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Industrial y Abogacía. Los datos nacionales reiteran nuestros hallazgos desde 1994 en adelante en el contexto de la UNC. No parece haber lugar para las carreras nuevas, cortas, requeridas para cubrir los “nichos” actuales; la lógica de las competencias atraviesa el discurso pero no así las prácticas. Así y todo, la matrícula universitaria sigue aumentando: hay que apostar a los estudios porque las personas que no pasaron por la universidad tienen menos posibilidades aún de trabajar.

La tarea a la vista de los resultados es importante en un contexto de globalización y competitividad creciente, en el que las escasas oportunidades de aplicación del “saber saber” sumadas a la casi nula experiencia previa al egreso y las débiles posibilidades de transferencia, se vuelven contra la “empleabilidad”.

En cuanto al sector educacional *ad intra* la tarea incumbe a todas las áreas: conducción, planificación, ejecución, evaluación (Aparicio, 2001a, b, c y d). Este ángulo coloca, claramente, a la Universidad ante un desafío, la que no aparece preparada para afrontar las competencias demandadas por el sistema productivo. Rever las tendencias y modelos así como el camino recorrido por otros países que —aunque sin superar el problema actual del empleo— registran menores

índices de subutilización de recursos humanos altamente calificados y han otorgado un lugar predominante a la formación continua, es una urgencia en este marco.

Mirando al sector educacional *ad extra*, esto es, atendiendo a la relación sistema de educación superior/sistema productivo y a los efectos de una mayor articulación, estimamos importante retener algunos puntos:

1. Propiciar la formación de los "facilitadores de innovación y transferencia" desde la universidad y los sistemas de I + D, a través de oficinas de enlace y apoyándose en otras experiencias.

2. Auspiciar el denominado modelo interactivo de educación-trabajo.

La universidad tiende a buscar fuentes de financiamiento externas y éstas se hallarán en la medida en que los proyectos ofertados comporten la asunción de un modelo de vinculación con efectos sinérgicos. Un modelo tal supone:

De parte de la universidad

1. Integrar las necesidades del medio externo y del desarrollo productivo con la formación y el aprendizaje haciendo una realidad la "empresa conjunta" en el marco de una nueva cultura: "la academia debe visitar el mercado".

2. Estimular los estudios de prospectiva, de modo de dar respuesta a las prioridades regionales en materia de competencias para el mediano plazo.

De parte del empresario

1. Convertir la empresa en un ámbito donde la capacitación se imparta no sólo a quienes han ingresado en sus cuadros sino, también, a los estudiantes, reconociendo en ella la condición indispensable para mejorar la eficiencia.

2. Revitalizar el reentrenamiento que asegure el desarrollo profesional de los jóvenes más calificados, reforzando el acercamiento de la empresa no solamen-

te al sistema educacional sino, también, al sistema científico-tecnológico.

3. Abrirse a las acciones de cooperación y a la institucionalidad de la capacitación buscando vías de articulación (organización de pasantías, prácticas rentadas, becas para la especialización en áreas prioritarias y contratación de servicios de la universidad a la empresa).

En ese marco de cooperación es asimismo preciso:

1. Acompañar la transformación productiva con la reformulación de las políticas de formación profesional y capacitación específica desde el enfoque de la competencia laboral con el fin de afianzar la "empleabilidad".

2. Analizar puntos críticos que atañen a formación, evaluación, certificación y reconocimiento de competencias laborales.

3. Fomentar el vínculo universidad-empresa, sin olvidar las diferencias que les son propias como "locus del saber" y "locus de la tarea productiva".

Por fin, será preciso tener claro que del conjunto de medidas que se adopten o reajusten resultará la agudización de la segmentación y ruptura o, por el contrario, el diseño de acciones concretas que mejoren las probabilidades de empleabilidad de los jóvenes universitarios.

Referencias

- Aparicio, M. (1995). *Educación superior y empleo: Propuesta de un modelo sistémico*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, Argentina.
- Aparicio, M. (1996). Higher education, continuous training and world of work: An analysis considering socioeconomic development. *Psicopedagógica*, 2(2), 97-129.
- Aparicio, M. (2001a). La deserción en la universidad: Algunos ejes para el replanteo de las políticas universitarias y de empleo. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 1(1), 1-22.
- Aparicio, M. (2001b). *La calidad de la universidad y el sistema productivo ¿quiénes triunfan?* La

COMPETENCIAS, EMPLEABILIDAD Y POLIVALENCIA

- Plata: UCALP.
- Aparicio, M. (2001c). Réussite, exclusion et logiques associées dans le système productif anticipé par le système éducatif. Une analyse à partir du modèle consommation-investissement. *Psychologie du Travail et Ressources Humaines* (en prensa).
- Aparicio, M. (2001d). La psychologie de sous-emploi structurel. Une étude dans des organisations à la lumière de modèles attributionnels. *Psychologie du Travail et Ressources Humaines* (en prensa).
- Finkel, Lucila. (1994). *La organización social del trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Gallart, M. A. (1995). Sobre educación y trabajo. *Educación y Trabajo*, 6(2), 13-20.
- Gallart, M. A. (1996). Escuela-empresa: Un vínculo difícil y necesario. *Educación y Trabajo*, 7(1), 13-16.
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave para la articulación educación-trabajo. *Educación y Trabajo*, 6(2), 13-18.
- Gitahy, Leda (org). 1994. *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina*. Campinas: CIID-CENEP, CINTERFOR-OIT, IG-UNICAMP.
- Mertens, Leonard. (1996). *Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos*. Comunicación al Seminario Internacional "Formación basada en la competencia laboral: situación actual y perspectivas", Guanajato, México.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2000). *Estudio sobre graduados*, Buenos Aires: El autor.
- Montoya, S. (1995). *Capacitación y reentrenamiento laboral: Argentina durante la transición*. Córdoba: Fundación Mediterránea, Konrad-Adenaur-Stiftung.
- Oiry, E. y d'Iribarne, A. (2001). La notion de compétence: Continuités et changements par rapport à la notion de qualification. *Sociologie du travail*, 1(43), 49-66-.
- Paradeise, C. y Lichtenbergger, I. (2001). Compétence, compétences. *Sociologie du Travail*, 1(43), 33-48.
- Ropè, F. y Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences*. París, L'Harmattan.
- Valle, D. (1997). Dónde quieren trabajar los gerentes del 2007. *Mercado*, 960, 20-40.