

Cuatro afirmaciones en torno a la certificación -Todas falsas-

Fernando Vargas

*Este documento está dividido en dos partes: en la primera se traza un panorama general de la aplicación de los principios y metodologías relacionadas con la formación y certificación basadas en competencias laborales en América Latina y el Caribe; en la segunda el autor discute la veracidad de cuatro postulados, ampliamente difundidos, relativos a los temas aquí abordados. Fernando Vargas es consultor de Cinterfor/OIT en el tema de competencias laborales.
Vargas@cinterfor.org.uy*

Muchas son las interpretaciones, acercamientos metodológicos y discusiones en torno a la certificación de las capacidades laborales. Los actores de la formación profesional en la región están utilizando crecientemente los principios y metodologías relacionadas con la formación y certificación basadas en competencias laborales. Pero, ¿por qué el tema despierta ahora tanto interés? ¿qué tan claras son las razones que conducen a diferentes actores, públicos y privados, a implementar sistemas de certificación?

Como un intento de respuesta a los interrogantes esbozados en el párrafo anterior se ha elaborado el presente documento. En su primera parte, se expone de una manera sucinta las diferentes iniciativas que se vienen adelantando en la región; intenta constituir un “estado del arte” del tema en

América Latina y el Caribe. En la segunda parte, se aborda el tema central; el análisis de cuatro afirmaciones objeto de frecuentes debates:

1. Un certificado se expide solamente al final de una acción de formación y una vez superadas todas las pruebas.
2. Los procesos de certificación favorecen la exclusión social.
3. En un sistema de certificación se deben separar las instituciones que forman, las que evalúan y las que certifican.
4. Un sistema de certificación resuelve los problemas tradicionalmente atribuidos a las instituciones de formación.

A nuestro modo de ver todas ellas carecen de sustento, y por eso, desde ya, las consideramos como falsas.

1 A modo de introducción: un breve recuento de las experiencias en América Latina y El Caribe

El interés en torno a la formación y certificación con base en competencias laborales se ha venido incrementando desde hace varios años en América Latina. De hecho, ya antes del advenimiento del modelo de competencia laboral, Cinterfor/OIT promovió un proyecto regional sobre la certificación ocupacional, orientado hacia el reconocimiento formal de las capacidades laborales independientemente de la forma como se adquirieron.

Actualmente, se desarrollan una buena cantidad de experiencias en la discusión, diseño e implementación de sistemas de formación y certificación; un intento por clasificarlas, permite establecer cuatro grupos:

- instituciones de formación profesional,
- el sector gubernamental (Ministerios de Trabajo y Educación),
- empresas privadas,
- sindicatos.

Como puede verse, estos grupos corresponden no solo al nivel institu-

cional involucrado en la experiencia de que se trate, sino también a la intencionalidad y objetivos perseguidos con la certificación. Veamos los rasgos principales de cada uno.

Las instituciones de formación profesional de América Latina y el Caribe han buscado, fundamentalmente, la modernización de sus programas a partir del enfoque de competencias. Este, les permitió acceder a nuevas formas de análisis de los procesos de trabajo y procedimientos para identificar los conocimientos, habilidades, destrezas y saberes movilizados por los trabajadores. Ello representa una inigualable oportunidad para actualizar el conocimiento sobre formación, tanto como las estrategias didácticas necesarias para estimular competencias consideradas “clave” como el trabajo en equipo, la iniciativa, trabajar en condiciones de seguridad, etc.

Más recientemente, gracias a la experiencia de algunas instituciones, se ha comprendido que tras el enfoque de competencia aplicado a la formación, se tiene una muy buena oportunidad de actualización de los modelos de gestión institucional. De hecho, el enfoque de competencia ha permitido a muchas instituciones reorganizar sus áreas

A instancias de un proyecto de trabajo elaborado por Cinterfor/OIT en 1979¹ se definió la certificación como: “reconocimiento formal de las calificaciones ocupacionales de los trabajadores independientemente de la forma como hayan sido adquiridas”.

de respuesta y mejorar sus procesos de detección de necesidades, diseño curricular y evaluación.

En la actualidad no existe prácticamente ninguna institución de formación entre México y Argentina que no haya desarrollado alguna experiencia para incorporar el enfoque de competencia laboral en sus programas de formación o para extenderlo a los procesos de certificación ocupacional. El desafío ahora es el de lograr cambios que permitan incorporar las nuevas demandas por flexibilidad en los programas en dimensiones como la entrada y salida, la disponibilidad de horas y de contextos para la formación.

Pero también varios **Ministerios del Trabajo y de Educación** de la región, han promovido en algunos países la creación de instrumentos de reconocimiento público de las capacidades laborales, que faciliten los intercambios entre oferta y demanda laboral, y que otorguen mayor transparencia a las relaciones laborales. El sector gubernamental ha tenido la intencionalidad de jugar un papel clave en la regulación de la formación y certificación y en muchos casos ello se ha visto reflejado en su participación activa en la promoción de discusiones y proyectos nacionales sobre sistemas de formación y certificación.

Las motivaciones del sector público cubren un abanico de opciones como la necesidad de incrementar la calidad y pertinencia de la formación

y hacer más competitivo el aparato industrial; mejorar la transparencia en condiciones en que la proliferación de oferentes de formación y diferentes tipos de certificados hacen difícil entrever las reales competencias transferidas a los participantes de la formación; y también, mejorar el acceso a la formación y el reconocimiento de las capacidades laborales adquiridas en la vida del trabajo.

En estos casos, la utilidad del certificado de competencia laboral se deriva de su confiabilidad y de que representa capacidades reales y demostradas por los trabajadores, independientemente de la forma como fueron adquiridas y con un alto significado laboral que le permite a sus posibles empleadores entender claramente las competencias de que se dispone.

De otra parte, se encuentran no pocas **empresas** o grupos empresariales que adelantan procesos de formación y certificación de competencias laborales, ya sea para mejorar sus condiciones de productividad, o para cumplir con estándares internacionales usualmente asociados a la seguridad de las personas. En el primer caso tenemos, por ejemplo, empresas de diversos sectores que han desarrollado modelos de competencia laboral para la

En la actualidad no existe prácticamente ninguna institución de formación entre México y Argentina que no haya desarrollado alguna experiencia para incorporar el enfoque de competencia laboral en sus programas de formación

gestión de su talento humano y en consecuencia, han definido perfiles en los cuales los trabajadores pueden certificarse mejorando sus posibilidades de movilidad laboral; en esta línea el certificado de competencia se asocia con la ejecución de programas de capacitación y con la movilidad ocupacional de los trabajadores. En el segundo caso se pueden citar sectores donde la certificación obra con carácter habilitante, por ejemplo en áreas como la soldadura de precisión e instalación de gas para uso doméstico o industrial.

Para los **sindicatos**, la formación y certificación de competencias laborales es un asunto de creciente importancia. En medio de la sociedad de la información y el conocimiento, el certificado es un medio idóneo para recono-

cer el saber poseído y aplicado por el trabajador, más allá de sus logros académicos y valorando su experiencia laboral; además, puede ser un excelente instrumento para orientar los esfuerzos en materia de capacitación. Una de las grandes ventajas de la certificación basada en normas de competencia puede derivarse de la efectiva participación de representantes de los trabajadores en la determinación de los perfiles de competencia que servirán de base para la formación, la evaluación y la certificación. De hecho, en este ámbito, se reconoce la creciente tendencia a incluir la formación profesional dentro de los temas materia de negociación colectiva².

En el gráfico siguiente, se muestran los diferentes intereses que convergen hacia la certificación:

88



Un sistema de certificación es un arreglo organizacional, formalmente establecido, en el cual se lleva a cabo el ciclo de identificar, estandarizar, formar y evaluar las competencias de los trabajadores³.

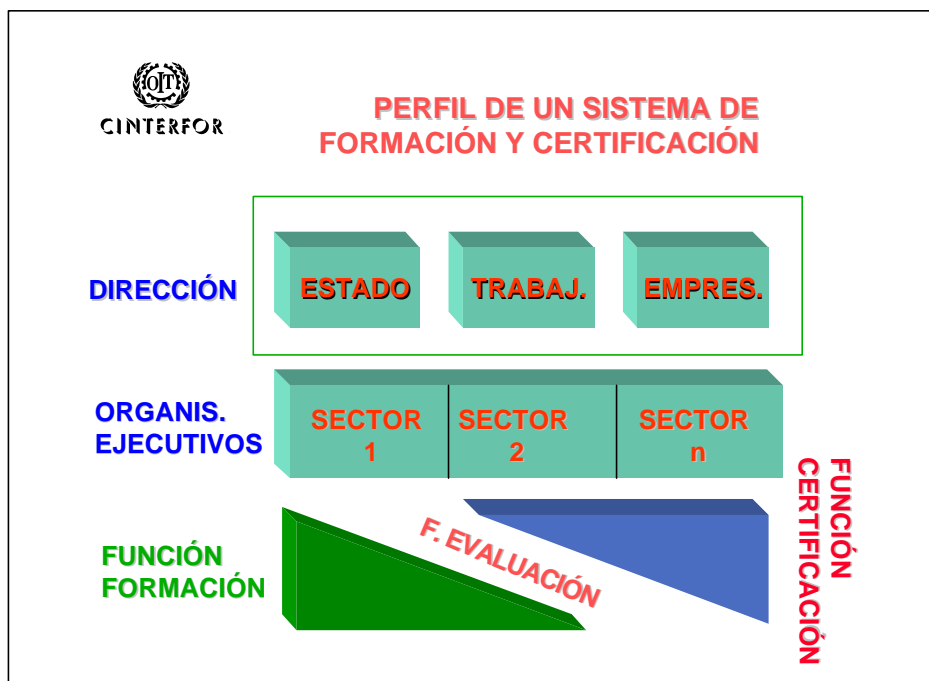
Esta variada gama de intereses requiere tener una estructura institucionalizada que permita el desarrollo de diferentes roles, articulados de forma que se cubran los criterios de calidad, cobertura y pertinencia. En general, es ahí donde empieza la discusión sobre los sistemas de formación y certificación.

Experiencias encaminadas a analizar y proponer diversas formas de sistemas de certificación están siendo desa-

rolladas en América Latina y el Caribe. Un sistema de certificación desarrolla cuatro grandes etapas: la identificación de competencias, su estandarización, la formación y la certificación.

Para cumplir con estas funciones son variados los enfoques metodológicos y criterios utilizados; sin embargo, en el diseño de un sistema de certificación, se pueden diferenciar varios niveles y funciones que se detallan en el gráfico siguiente.

89



Un sistema de formación y certificación contiene tres niveles: dirección, ejecutivo y operativo. El nivel directivo es, usualmente, un escenario participativo en el que trabajadores, empleadores y gobierno establecen las “reglas del juego”, normalmente aprobadas mediante normas legales. La dirección establece la conformación del sistema y los encargados de las funciones de formar, evaluar y certificar. La participación del Estado es altamente deseable, sobre todo porque es una excelente instancia de regulación de aspectos como acceso, equidad, calidad y transparencia.

En el nivel ejecutivo la organización es casi siempre sectorial; dicho nivel está conformado, en la mayoría de los casos, por los trabajadores y empleadores de un sector ocupacional específico (por ejemplo: forestal, automotor, cuero y calzado, etc.). En este nivel se aplican las metodologías para la identificación de competencias y la elaboración de los estándares de desempeño.

Una función primordial del nivel sectorial es la verificación de calidad y pertinencia sobre el nivel operativo que ejecuta la formación, la evaluación y la certificación. En esencia, este nivel se asegura que la formación corresponda a las necesidades detectadas y que los certificados tengan la calidad requerida, es decir que certifi-

quen efectivamente lo que dicen certificar.

En el nivel operativo se llevan a cabo las funciones de formación, evaluación y certificación. Una discusión de fondo se plantea al preguntarse si estas funciones deben ser desarrolladas por instituciones diferentes o por la misma institución. Este es, precisamente, una de las afirmaciones más adelante analizadas en el presente documento.

Diversos intereses de diferentes actores en relación con la certificación y, por ende, del mismo modo, una variada colección de posibles arreglos institucionales, forman parte de la extraordinaria riqueza de aplicaciones piloto y demás experiencias que en materia de formación y certificación se encuentra en América Latina y el Caribe.

Los actores sociales convergen en la necesidad de mejorar la calidad y ampliar la cobertura, elevar la pertinencia de la formación; cada país tiene, a pesar de las aparentes similitudes, una serie de peculiaridades en sus instituciones y tradiciones. Los argumentos que sustentan los diseños operativos para la certificación son muchos. A continuación se analizarán a fondo cuatro de ellos, asumiendo su falta de sustento; la idea central que nos hemos propuesto es provocar la discusión.

2. Cuatro afirmaciones en torno a la certificación.

-Todas falsas-

En torno a las variadas aplicaciones del enfoque de competencia en la formación y certificación, han surgido muchos interesantes debates y algunas afirmaciones. En esta parte serán analizadas una a una para exponer su falta de validez. Por supuesto, no consideramos de modo alguno que, con estas líneas, se pueda dar por terminada la discusión.

Primera afirmación:

Un certificado se expide solamente al final de una acción de formación y una vez superadas todas las pruebas

Por mucho tiempo la certificación se asoció directamente con una credencial recibida a la terminación exitosa de estudios y culminación de una etapa educativa. Los sistemas educativo y de formación confirieron prestigio a la existencia de diferentes credenciales las cuales, a su vez, otorgaban a su poseedor un cierto valor y reconocimiento social. Ello fue especialmente cierto en las condiciones estables del empleo que predominaron hasta fines del siglo XX.

Conviene recordar que en el mundo del trabajo se solía también certificar la experiencia. Es así como Barbagelata (1980)⁴ describió casos en que las leyes laborales prescribían la

obligación de los empleadores de expedir, a la terminación del contrato de trabajo, un certificado sobre los puestos y responsabilidades desempeñados por el trabajador. Esta obligación aún subsiste en muchas legislaciones nacionales y de hecho, abre la otra faceta de la certificación, la de acceder a un reconocimiento a partir de la experiencia o mejor aún, del aprendizaje desarrollado a lo largo del ejercicio del trabajo.

Pero los cambios surgidos en las características del trabajo y la organización de la producción en las últimas décadas llevaron a reconocer la creciente complejidad del trabajo humano y la rápida variabilidad de los contenidos de las ocupaciones.

Las nuevas formas de trabajar no se caracterizan por ser un grupo estable de instrucciones y tareas subordinadas; al contrario, incorporan nuevos elementos de variabilidad que requieren la iniciativa y autonomía del trabajador. La necesidad de expresar lo que es un desempeño de calidad en el trabajo desafía a los tradicionales procesos de certificación a convertirse en buenos indicadores de la real capacidad de su portador.

Varias investigaciones realizadas en los años 70, mostraron la baja relación entre las reales habilidades de los trabajadores y sus credenciales educativas⁵. A todo ello se pueden agregar los siguientes rasgos cada vez más identificables en el trabajo:

La certificación es vista como un proceso y un resultado; un proceso que implica implementar estándares y definir los criterios que los evaluarán, y un resultado fruto de los procedimientos de evaluación, lleven o no a la obtención de una calificación⁶.

- una menor estabilidad;
- advenimiento de nuevas competencias “sociales” y capacidades de relacionamiento como clave para un desempeño exitoso;
- mayor necesidad de niveles educativos altos que permitan operar con matemáticas, leer e interpretar y aplicar las ciencias básicas; y
- rápida evolución de las técnicas y tecnologías aplicadas en los trabajos que inciden en una rápida obsolescencia de las habilidades.

92

De esta forma, a la par que se identificaban nuevas explicaciones para el desempeño exitoso en el trabajo (las competencias laborales) se hizo evidente la necesidad de desarrollar nuevas formas para certificar ese trabajo bien hecho. ¿Qué tipo de certificado podría mostrar, ya no la culminación exitosa de un ciclo educativo, sino la capacidad real de realizar un trabajo?

Finalmente, el reconocimiento del papel formador del empleo, llevó a admitir, en una perspectiva de educación a lo largo de la vida, que las personas aprenden y desarrollan competencias como fruto de su experiencia cotidiana. El reconocimiento abierto, transparente y público de esas competencias puede apoyar el ingreso a progra-

mas formativos complementarios que le permitan al trabajador desarrollar su carrera laboral con un aprovechamiento de su trabajo y con una mejor movilidad.

Actualmente un certificado puede dar cuenta de:

- a) la culminación de un proceso formativo;
- b) la capacidad (previamente evaluada) para el ejercicio de ciertas profesiones con riesgo para la seguridad pública o la salud; y
- c) la posesión de las competencias contenidas en un estándar, sin importar dónde y cómo fueron adquiridas.

El primer caso requiere que el programa formativo se actualice con las competencias requeridas por el mundo del trabajo, y que la evaluación se referencie contra ese programa actualizado. Un programa de formación basado en competencias debe incluir lo que el trabajo requiere de las personas en términos de un perfil de competencias.

En el segundo caso, usualmente existe un organismo especializado, altamente relacionado con la ocupación

de que se trate y desde donde se define la “calidad del desempeño” en tal ámbito de trabajo. En este caso, la certificación tiene un carácter habilitante respecto del ejercicio del empleo de que se trate. En el nivel de trabajo calificado pueden citarse ejemplos en las ocupaciones de soldadura de precisión para oleoductos, auxiliares de enfermería, instaladores de redes domiciliarias de gas, etc., en los cuales, el certificado es indispensable para el desempeño profesional.

En el tercero se encuentran muchas nuevas experiencias en las que se define un estándar de competencia e instrumentos para evaluar si los candidatos cumplen satisfactoriamente con dicho estándar. Este caso incluye el reconocimiento de las competencias adquiridas como resultado de la experiencia. Se identifica aquí una concepción incluyente, pues facilita a los participantes una mejor integración en programas que los apoyen para elevar sus capacidades e integrarse a una dinámica de formación a lo largo de la vida.

La certificación no necesariamente está atada a la culminación de un proceso educativo o de capacitación laboral. Su eje, ahora, pasa por la demostración de la capacidad laboral y no por atestiguar el número de horas cursadas o de práctica en la empresa. Así, el certificado se aleja de la concepción puramente educativa de “título”, en el sentido en que no expresa la

participación en un programa, sino que define a su poseedor como un trabajador competente en un ámbito ocupacional dado.

El creciente interés en los procesos de certificación está mostrando cómo la diversificación en las fuentes de adquisición de competencias requiere de mecanismos que reconozcan esos saberes adquiridos fuera de procesos formales de enseñanza y, además, permitan integrar tales logros en la conformación de una carrera laboral y de una formación a lo largo de la vida.

Bajo esta perspectiva, son varias las situaciones que pueden conformar el proceso de formación a lo largo de la vida, el cual puede iniciarse con educación formal, derivar a acciones de formación profesional inicial (aprendizaje por ejemplo), incluir certificaciones por cursos de capacitación en la empresa, contemplar la evaluación y el reconocimiento de competencias adquiridas en el trabajo, etc. La posibilidad de reconocer y valorar estas competencias es uno de los grandes desafíos para los sistemas de certificación. En una amplia perspectiva, la vía de la certificación dentro de la filosofía de la formación a lo largo de la vida, contribuye a ampliar las posibilidades de acceso a mejores empleos.

La certificación puede hacer explícito el acervo de conocimientos y capacidades desarrollados por efecto del aprendizaje en el trabajo; este tipo

Certificación es el reconocimiento público, formal y temporal de la capacidad laboral demostrada por un trabajador, efectuado con base en la evaluación de sus competencias en relación con una norma y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso educativo⁷.

de formación es altamente efectivo por su relación directa con las necesidades. De hecho, las empresas más competitivas a nivel mundial se destacan, entre otras cosas, por su preocupación hacia la formación de sus trabajadores.

Tales empresas han entendido que el conocimiento es el principal recurso que poseen y lo desarrollan a través de sus prácticas organizacionales, la disposición a aprender y el reconocimiento de lo aprendido. Todavía se discute como “valorar” ese activo enorme que es el “capital de conocimiento” (en algunos casos “capital intelectual”) y más aún, cómo reflejarlo en los estados financieros asociándolo al valor de mercado. Las personas y sus capacidades dan cuenta de todo el acervo de conocimientos de la organización

y la capacitación es una de las mejores formas de incrementar dicho activo.

El certificado adquiere la dimensión de referencia creíble, como señal de las capacidades que un trabajador posee y que en la medida que sean claramente transmitidas al empleador pueden ahorrar recursos valiosos en su búsqueda por un recurso calificado.

Cada vez más, certificar está siendo entendido como el resultado de un ciclo que implica la definición de estándares de desempeño a partir de un perfil profesional de competencia; con base a este perfil se elaboran los currículos formativos e instrumentos de evaluación que finalmente permiten realizar las evaluaciones y establecer si el candidato accederá a la certificación.

94

Está emergiendo un nuevo conjunto de cualidades por medio de las cuales se pueden analizar las situaciones de trabajo y evaluar a los individuos.

La adaptabilidad, la flexibilidad y la movilidad se han vuelto valores profesionales clave. La economía necesita un nuevo concepto para esta situación: las competencias parecen más relevantes que las calificaciones.

Tomar en cuenta las nuevas competencias plantea un problema sobre las formas en que estas pueden adquirirse o ser reconocidas, un área en la cual los modelos tradicionales de certificación parecen inadecuados.

Fuente: Tomado de “Certification and legibility of competences”. Boudier, Coutrot y otros. 2001.

**Segunda afirmación:
Los procesos de certificación
favorecen la exclusión social**

Se ha creído que la certificación de competencias exagera la exclusión social. Sin embargo, poner en marcha procesos de certificación ha mostrado, con el tiempo, facilitar el acceso a más trabajadores a mejores niveles de empleo; incide en una mejor organización de las diferentes ofertas de formación; origina un incremento en la pertinencia y facilita la identificación de las áreas en que puede ser más efectiva la capacitación.

El certificado actúa como una señal de valor para su poseedor y para la sociedad. Son muchas las evidencias en América Latina sobre cómo el desempleo es mayor entre quienes tienen menos años de educación certificados o quienes no tienen una formación específica (y por ende no tienen un certificado) ⁸.

En su concepción tradicional, el certificado representaba una señal de “participación” en un programa. Desde ahí se está evolucionando a un certificado que representa un “reconocimiento” de capacidades. Mientras más reconocidas sean estas capacidades, mayor será su posibilidad de valoración y mejores las probabilidades de participar en el mercado de trabajo.

Los certificados han sido tradicionalmente un buen indicador para empleadores y empleados en relación

a sus posibilidades de llegar a un contrato laboral. El problema no parece ser el certificado sino su accesibilidad.

Todavía son fuertes los nexos entre el diploma, la institución que lo expidió y el “status” de su poseedor. En este sentido, un efecto incluyente se puede provocar abriendo más oportunidades para demostrar las competencias poseídas. Los mecanismos de certificación deben ser abiertos y accesibles, de este modo el proceso de certificación deja de considerarse un “filtro” para convertirse en un “medio de promoción”.

Se ha entendido también que los procesos de certificación cubrirán solamente el ámbito de la formalidad económica. El tamaño de la economía informal en América Latina y el hecho de que más del 40% de los nuevos empleos se generan en lo que convencionalmente los estudios económicos llaman sector informal ha originado argumentos sobre la exclusión de los trabajadores informales de los beneficios de la certificación.

Sin embargo, nada impide que los mecanismos de certificación incluyan a los trabajadores de menores niveles educativos y a los empleados en actividades de baja calificación. Al contrario, cada vez más, el sector informal se integra por la vía de la subcontratación con empresas formales, cada vez más su inserción en la economía hace que deba mejorar sus niveles de competitividad y de calidad. En varios

países de la Unión Europea los programas de certificación favorecen la inclusión de trabajadores de bajas calificaciones como medio de incorporarlos en un ciclo formativo.

Si bien es cierto que no todo el sector informal tiene estas oportunidades, también lo es que el formar con buenos programas y abrir el acceso a más trabajadores a las oportunidades de la evaluación de competencias no contradice el fondo de los modelos de formación-certificación, ni el reconocimiento de competencias.

La desconexión de los sectores informales no es un problema agravado por los sistemas de certificación. Por el contrario, se puede hacer más inclusivo y más efectivo un programa de formación para la informalidad que, a cambio de paliativos de corto plazo, otorgue una credencial valorada y explicativa sobre las capacidades laborales desarrolladas y poseídas. El papel del Estado es fundamental en esta aproximación, generando los marcos nacionales que permitan establecer, para los trabajadores, una perspectiva de formación a lo largo de la vida.

En este contexto un certificado de competencia laboral, valorado y reconocido es una buena vía de acceso para mejores oportunidades de trabajo, justo en la línea de ampliar las posibilidades de acceder a un trabajo decente.

Una forma más expedita para demitificar la dualidad sectorial como pretendida falencia de la certificación, es la de identificar las capacidades que normalmente se incluyen en los contenidos evaluados y certificados, como son:

- las competencias derivadas del conocimiento básico (lectura, escritura, operación matemática, química, física, etc.);
- las competencias de carácter técnico que se aplican en el ejercicio del trabajo e implican la utilización de herramientas, equipos, participación en procesos de transformación, etc.; y
- las competencias de tipo social que definen habilidades para el relacionamiento, trabajo en equipo, cooperación, etc.

En esta óptica, los trabajos del sector informal, analizados bajo la perspectiva de la competencia, no se escapan de aplicar combinaciones de los tres tipos anotados. Su mayor o menor desarrollo definirá en buena medida el éxito de cualquier emprendimiento. Así, el modelo de certificación se convierte en un buen referente para impulsar la creación de trabajos decentes, el ejercicio de mejores prácticas laborales y tecnológicas en las pequeñas y medianas empresas típicas de la informalidad, a la vez que posibilita que sus trabajadores transiten más fácil-

Un reciente estudio en el sistema de certificación del Reino Unido ha recomendado que las normas de competencia y el certificado en sí mismo se acerquen a la consideración de un “bien público”. Como tal debería suprimirse el valor que se paga por certificado (unas \$10 libras esterlinas) evolucionando hacia un sistema basado en contribuciones directamente obtenidas del gobierno⁹.

mente hacia empleos en otros sectores de mayor estructuración económica.

Un punto que no debe olvidarse es el que refiere a considerar las diferencias en las capacidades, para ingresar y moverse dentro del sistema, de un trabajador con, por ejemplo, educación básica completa frente a otro con solo dos o tres años de educación. En estos casos, los sistemas formativos deben desarrollar mecanismos de orientación que permitan a los participantes “descifrar” las claves de navegación en el sistema e incorporarse en él. Esto incluiría también la posibilidad de cubrir, para quienes lo necesitan, los costos asociados a las pruebas y certificados en caso de que existan.

El punto más sensible a las facilidades de acceso es el financiamiento del proceso de certificación para el candidato. Un esquema de financiamiento no bien diseñado podría favorecer a algunos sobre otros. En este tema tienen cabida todas las posibilidades de poner en marcha políticas activas de empleo y facilitar el acceso a quienes no estén en condiciones de pagar el certificado.

**Tercera afirmación:
En un sistema de certificación
se deben separar las
instituciones que forman, las que
evalúan y las que certifican**

La aplicación de la máxima jurídica “no se puede ser juez y parte”, repetida mecánicamente, aporta poco en relación con la validez de la certificación y dista mucho de ser universalmente cierta.

Los modelos de certificación han seguido la evolución de las prácticas educativas, a su vez surgidas de valores y herencias culturales históricamente acumuladas. Cada sistema expresa las creencias sobre lo que un modelo de formación debe lograr. Trasponer esa expresión de un país a otro, sin una adecuada revisión, puede ser poco exitoso.

De hecho, no existe una única y mejor fórmula para la organización de un modelo institucional de formación. Lo común a todos ellos suele ser la búsqueda de una mejor calidad, cobertura y pertinencia; obviamente existen diversas modalidades para alcan-

zar tales ideales. Al observar la institucionalización que realizan los distintos países, muchas veces tomados como modelos inspiradores, se debe tener presente que esta es resultado de sus prácticas culturalmente asimiladas en el ámbito educativo y formativo.

También es importante no perder de vista que las recientes reorganizaciones y preocupaciones por los sistemas de formación se derivan de diagnósticos nacionales que han revelado, usualmente, algunos de los siguientes aspectos:

- proliferación de ofertas formativas de diferente calidad y poca coordinación entre sí mismas y con los objetivos nacionales;
- inadecuada relación entre oferta formativa y necesidades de la economía expresadas en la demanda por trabajadores capacitados;
- pérdida o bajo nivel de competitividad de la economía a menudo expresada en bajos niveles de capacitación y pobre desempeño de la productividad; y
- señales de agotamiento en los actuales sistemas formativos en uso.

Acudiendo a una rápida revisión histórica, se encuentra que las primeras referencias a sistemas de formación y certificación centrados en las capacidades laborales aparecen en diferentes momentos en Europa. Por ejemplo, en Alemania, los estándares de formación, en el marco de la modalidad dual, se fijaron hacia 1937; en Francia los

referenciales para la formación se establecieron hacia 1950; más tarde en España se promulgan leyes estableciendo referentes basados en capacidades laborales hacia los 70 y, finalmente, en Inglaterra, estándares nacionales vocacionales, en los años 80.

La introducción de referentes laborales en los programas de formación, desplazó el énfasis en los contenidos académicos hacia el desempeño laboral. Mientras los programas educativos tradicionales desarrollaron contenidos de corte centralmente académico, los programas de formación tomaron como base la descripción detallada de las tareas y operaciones vinculadas a un puesto de trabajo. Hoy en día, los nuevos estándares, que sirven de base a los programas de formación, describen el trabajo competente: un conjunto de habilidades y actitudes movilizadas para resolver exitosamente una situación particular en el desempeño laboral.

Adicionalmente, ante el creciente número de ofertas formativas tanto públicas como privadas, los niveles de calidad de los certificados son disímiles, creando, entre otras cosas, la necesidad de mecanismos que garanticen la conexión entre la formación y las necesidades de los empleos. En varios países se acudió a la elaboración de estándares –en la cual participaban empleadores y trabajadores y muchas veces amparadas en medidas de política activa originadas en una autoridad pública– para tratar de elevar y uniformizar los niveles de cali-

dad de la formación y capacitación laborales.

Una reciente investigación en la Unión Europea demostró las diferencias entre varios modelos nacionales de certificación¹⁰ de Alemania, Bélgica, Francia e Inglaterra. Aunque todos los países comparten la meta de man-

tener un modelo formativo capaz de responder con calidad a la demanda de las empresas y albergar la mayor cantidad posible de jóvenes y adultos con necesidades de formación, los caminos elegidos son distintos. En el cuadro siguiente se efectúa una comparación de los rasgos más fuertemente distintivos en cada uno de los casos nacionales.

ALGUNOS RASGOS DE LOS SISTEMAS DE CERTIFICACIÓN EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

RASGO	ALEMANIA	FRANCIA	ESPAÑA	INGLATERRA
Características principales	Formación alternada empresa-centro (formación dual). Responsabilidad de la formación a cargo de la empresa.	Educación y F.P. reguladas por el Ministerio de Educación. Reconocimiento de aprendizajes previos para adultos. Varios programas de certificación en empresas.	Tres subsistemas de formación. <i>Reglada</i> , en el ciclo educativo; <i>Ocupacional</i> , para desempleados y, <i>Continua</i> , para trabajadores.	Un marco nacional de niveles y áreas de competencia regulado por una Autoridad Nacional, en lo educativo y lo laboral.
Regulador	Instituto Federal para la F.P. BIBB	Ministerio de Educación	Instituto Nacional de las Cualificaciones INCUAL	Autoridad de Currículo y Cualificaciones QCA
Estándares	Nacionales, fijados por el BIBB	Referenciales nacionales fijados por el Ministerio de Educación	Perfiles ocupacionales establecidos y reglados mediante Real Decreto	Establecidos con el liderazgo de las cámaras empresariales
Fortalezas	Práctica laboral. Empresa líder la formación. Estándares nacionales con autoridad única.	Regulación de alta confiabilidad por ser pública y nacional. Educación y F.P. integradas.	Referentes nacionales y focalizados en diferentes clientes. F.P. integrada al sistema educativo	Un marco nacional comprehensivo e integrador. Educación y F.P. integradas.
Aspectos críticos	Se cuestiona la eficiencia del sistema dual por su estrecho foco en una sola práctica.	Criticas de los empleados a la baja aplicabilidad de los diplomas por prevalecer contenidos académicos.	Necesidad de una mayor coordinación entre los sistemas de formación inicial, continua y ocupacional.	En el afán de describir objetivamente se llegó a un exceso de calificaciones y descripciones.
Antecedentes históricos	Primeras reglas para la formación industrial en 1925 Sistema dual: 1964.	1ª. escuela de artes y oficios: 1803. Creación del C.A.P.: 1919.	Institutos técnicos establecidos: 1925 Primeros certificados en mitad de los 70. Ley general de educación fines de los 90.	Iniciativas privadas para la capacitación: 1878 (City and Guilds) Normas de competencia al final de los 80.

99

Fuentes: Construcción propia con base en: QCA. Report of the independent review of the UK national occupational standards programme. 2001. CEDEFOP. Certification and legibility of competences. 2001. Fretwell. David. A Framework for defining and assessing occupational and training standards in developing countries. 2001.

Como se describió al inicio de este documento, en América Latina se registra una variedad de aplicaciones en materia de certificación; para establecer una comparación, a guisa de ejem-

plo, presentamos un cuadro en el que se han extractado solamente algunas experiencias a fin facilitar la comparación de sus distintas intencionalidades y actores principales:

RASGOS DE ALGUNAS EXPERIENCIAS DE CERTIFICACIÓN EN AMÉRICA LATINA

IDENTIFICACIÓN	Programa de Certificación de la Calidad Profesional para el sector turismo. Brasil	Programa piloto de certificación de competencias laborales. Chile.	Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. México	Instituciones de Formación Profesional ¹¹ (Varios países)
Liderazgo	Sector privado: Instituto de Hospitalidad.	Sector Público y sector privado: Servicio Nacional de Capacitación y Empleo. SENCE. Fundación Chile	Sector público: Secretaría del Trabajo	Sector público: INA, INTECAP, INSAFORP, INFOP, SENA, INFOTEP, Sector privado: SENAI, SENAC
Cobertura	Hotelería y Turismo	Turismo, Construcción, Minería Nivel nacional	Nacional Ocupaciones según demanda	Sectorial según áreas de atención
Estándares	Basados en versión propia del análisis funcional	Basados en el análisis funcional	Basados en análisis funcional	Basados en análisis funcional y DACUM
Aspectos críticos	Transferibilidad Mayor participación sindicatos Accesibilidad para desempleados	Altos esfuerzos coordinación sector público-privado.	Amplia oferta de estándares, baja demanda por certificados Integración con la F.P.	Insertarse en la política pública de empleo y formación
Fortalezas	Alta credibilidad Empresarial Consejo Nacional de Certificación Tripartito	Credibilidad derivada de los actores involucrados Visión de educación a lo largo de la vida	Credibilidad Alta transferibilidad Participación del sector privado	Credibilidad Capacidad técnica de la IFP Asociación con el proceso de F.P
Histórico	Interés por la competitividad apoyado con recursos de banca de fomento. Inició en 1999	Interés por la competitividad y la eficiencia de la formación. Apoyo de la banca de fomento y recursos nacionales. Inició en 2000	Diagnóstico de competitividad nacional. Perspectiva del NAF-TA. Apoyo total del gobierno y banca de fomento. Inició en 1996	Interés por mejorar la provisión de la F.P su calidad y cobertura. Solicitud sector empresarial. Inició desde 1997

Fuente: Elaboración a partir de documentos institucionales de las experiencias referidas y conceptos propios.

En Gran Bretaña no fue sino hasta finales del siglo XIX, con la promulgación del Acta de Educación Técnica en 1889, que organizaciones como “City and Guilds of London Institute” fueron habilitados a hacer acuerdos para la educación técnica y su certificación, trabajando con los consejos locales. La certificación fue dejada a la iniciativa de una amplia serie de mesas examinadoras, para las cuales aquella era un negocio, pero que intentaron establecerla en todas las profesiones.

Fuente: CEDEFOP. Certification and legibility of competences. 2001.

Agreguemos ahora una consideración que nace de verificar la vieja regla metodológica según la cual, no hay segundo sin primero. O sea, la existencia de un modelo de certificación de tercera parte presupone la de uno de segunda y entonces, debe existir también un modelo de primera parte. La certificación de primera parte es otorgada por la institución que hace la formación y que dispone de los mecanismos para asegurar la calidad, transparencia y validez del certificado. Las instituciones de formación de América Latina caen, casi todas, dentro de este modelo. Al efecto desarrollan las funciones de formación, evaluación y certificación.

Normalmente los modelos de segunda parte se verifican en el sistema educativo formal, un certificado de culminación de curso requiere la firma de una autoridad de segunda parte, usualmente el Ministerio de Educación. Ello significa que dicha autoridad dispone de los mecanismos de verificación de calidad y los aplica; en prueba de ello refrenda el certificado.

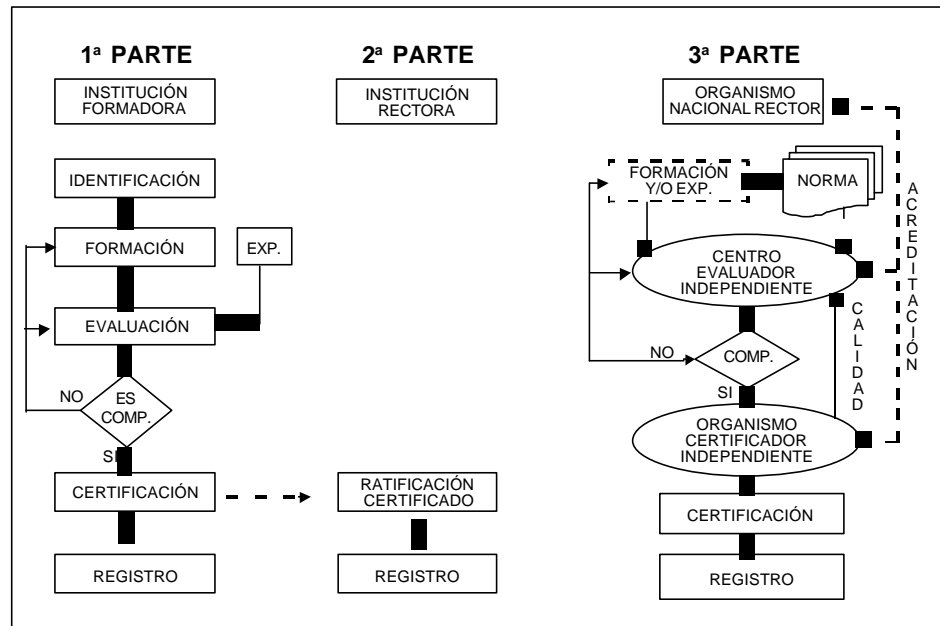
En el modelo de tercera parte, en cambio, hay una plena separación de funciones y preferencialmente, de organismos. Por un lado los que forman, por otro los que evalúan y en la tercera parte los que certifican. Su origen se ubica en la Inglaterra del siglo XVIII cuando el Estado intentó regular su sistema de formación, con un alto protagonismo en los gremios y corporaciones, creando reglas del juego en las que estos mantuvieron su carácter certificador.

**Cuarta afirmación:
Un sistema de certificación
resuelve los problemas
tradicionalmente atribuidos a las
instituciones de formación**

Se supone a menudo que un sistema de certificación, por sí solo, mejora la calidad y se convierte en un buen neutralizador de problemas atribuidos a la institucionalidad de la formación.

Esto no es realmente así. Aunque el tejido institucional que se diseña

ARREGLOS INSTITUCIONALES DE PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA PARTE PARA LA CERTIFICACIÓN



Fuente: Elaboración propia

102

para los sistemas de formación, sobre todo los de tercera parte, contiene mecanismos de verificación incluidos dentro de la categoría de aseguramiento de la calidad, las normas de competencia, sobre las cuales se basa la certificación, en sí mismas no garantizan el mejoramiento de la calidad intrínseca a la formación.

Entendemos por calidad intrínseca a la formación aquellos atributos del proceso formativo logrados por el conjunto de insumos aplicados, tales como: materiales didácticos, capacidades docentes y ambiente educativo.

Una actividad como la formación, tiene un alto contenido educativo y pedagógico; que no puede confundirse con el mero adiestramiento enfocado al desarrollo de una destreza particular.

Si la empresa no es un buen lugar de aprendizaje, las competencias adquiridas en la experiencia se deterioran y minimizan. Un programa de certificación para trabajadores que no hayan tenido oportunidades de formación en sus empleos no tendría mucho éxito. El proceso de certificación actúa como un excelente medio de detectar y canalizar los esfuerzos de formación,

En el Caribe inglés las Agencias Nacionales de Formación (National Training Agencies), operando dentro de un sistema normalizado de formación y certificación, mantienen ciertas características para desarrollar sus programas con una alta sintonía con la demanda. Por ejemplo: disponen de consejos consultivos tripartitos; vinculan a los sindicatos y empresas en el desarrollo de estándares; elaboran los análisis del trabajo y los diseños curriculares; ejecutan los programas basados en las habilidades a desarrollar y no en el tiempo; aplican las evaluaciones de competencias y recomiendan a un Consejo Nacional (National Council for Technical and Vocational Training) los candidatos a certificar.

Fuente: Gamerding, George. Calificaciones profesionales: Experiencias del Caribe. Cinterfor/OIT. Boletín 149. Montevideo. 2000.

así como para sustentar una carrera ocupacional al candidato.

El certificado es un excelente indicador del resultado de un buen proceso de formación en una institución o en la empresa. El eje de atención de estos programas, en América Latina, requerirá revisar la necesidad de mejorar las deficiencias de educación básica y la definición de los estándares que sustentan buenos currículos, quizá con más énfasis al que se suele colocar en el desarrollo de estructuras institucionales dedicadas a la certificación.

En un reciente estudio sobre las normas de competencia en Inglaterra, muchos encuestados aludieron a la excesiva preocupación por los estándares. Se referían a su detallada capacidad de descripción del “deber ser” ocupacional sin un eficiente respaldo

en formación y en el interés de los trabajadores por certificarse¹².

En el diseño de los sistemas de certificación debe medirse la cantidad de presunciones y sopesarlas con las realidades que la experiencia va develando. Se puede suponer, por ejemplo, que todos los actores públicos y privados harán una mejor formación si se definen estándares que deban ser utilizados en sus programas; de este modo la certificación estimularía mejoras en la calidad de la formación, incrementaría nuevas ofertas y facilitaría el acceso de nuevos participantes.

Pero la experiencia ha mostrado que las mejoras en la calidad y la atracción de los trabajadores hacia el certificado, no son automáticas. La certificación no parece ser una respuesta clara en todos los sectores y en todas las ocupaciones;¹³ suele ser más exitosa

cuando se guía por el interés inicial de empresarios y trabajadores y se aplica de cerca a la realidad laboral y la gestión del recurso humano. La estrategia de los Estados Unidos, por ejemplo, es la de iniciar con un trabajo de asociación voluntaria en el que se parte del respaldo y compromiso de empresas representativas interesadas. En el Caribe inglés, se han promovido las calificaciones con un énfasis regional y sectorial; por ejemplo a nivel de CARICOM o en casos sectoriales con la Caribbean Hotel Association. En México han tenido bastante éxito las aplicaciones de la certificación que resuelven directamente necesidades de formación y gestión del personal en empresas.

Difícilmente un oferente de formación puede mejorar la calidad de sus docentes, generar y acumular conocimiento aplicado a la formación (diseños curriculares, materiales pedagógicos, técnicas de evaluación y nuevas tecnologías) sin una estructura institucional estable y orientada a la generación de conocimiento aplicado a la formación. Es poco probable elevar la calidad de la formación en una perspectiva atomizada de precios licitados y muchas veces dependientes de financiamiento externo y esporádico.

En cambio, cuando los programas de formación y certificación están institucionalizados, usualmente existen apoyos metodológicos en áreas como la elaboración de currículos y la formación de docentes; de este modo

se puede conseguir un mejoramiento de la calidad incluyendo el esfuerzo institucional para lograrlo.¹⁴

En los sistemas de certificación no hay que perder de vista el proceso y enfatizar solamente el certificado (producto). Un buen examen es resultado de un buen proceso formativo, independientemente de que tal proceso se hubiere adelantado en la empresa o en la institución de formación; así el certificado es un buen indicador de un resultado; su papel es importante como indicador y sus cualidades se resaltan en la confiabilidad y validez que posea. Siempre las buenas prácticas en la formación, la actualización de los programas, la disposición de buenos docentes, la renovación frecuente de contenidos y la provisión de materiales didácticos, son esenciales en el objetivo final de alcanzar un buen nivel de desempeño y por tanto un certificado de calidad.

Entonces ¿dónde poner el acento?

Los países desarrollados tienen muchos años de experiencia en el diseño y uso de sistemas de formación y educación, han logrado acumular en conocimiento aplicado a la formación y, al montar sus sistemas de certificación, no están quitando peso a su estructura institucional. Por el contrario, la están optimizando a partir de la definición de mecanismos de calidad como el certificado.

Es mucho más fácil introducir y diseñar un sistema de certificación aprovechando las estructuras institucionales existentes para modificarlas y optimizarlas, construyendo a partir de ellas, que ignorándolas e intentar implantar una nueva forma ajena también a la tradición y cultura educativa.

Si se dispone de un buen sistema de formación, si los currículos son elaborados a partir de perfiles contruidos y estandarizados con la participación de los trabajadores y empleadores, si se cuenta con la participación de los actores en la definición de los niveles y características de los certificados y si se tiene, deseablemente, un papel del Estado creando un marco estable para que todo esto funcione; se estará más cerca de un modelo de certificación fiable, equitativo y valorado socialmente, resultado natural de una buena formación.

Aplicar a rajatabla los principios consagrados en otros modelos no parece ser tampoco la mejor solución. Los sistemas de certificación están enraizados en las propias experiencias, tradiciones y evolución institucional de los países. En este sentido es mejor pensar en un proceso de análisis y de **adaptación** de las mejores prácticas

que en un modelo de **adopción** de las mismas.

Ligado a la afirmación que venimos analizando, se suele encontrar la discusión sobre: ¿quién forma, quién evalúa y quién certifica?

En este aspecto, las experiencias en América Latina están mostrando que lo más importante no es el quién, sino el cómo. Dicho de otro modo, un proceso de evaluación con calidad puede ser perfectamente desarrollado por la misma institución que realizó la formación. Se trata de garantizar elementos como la confiabilidad, imparcialidad y validez; pero, además, la disposición de ambientes pedagógicos apropiados, la conexión con las empresas, el conocimiento sobre evaluación y en esto, las instituciones y centros de formación tienen grandes ventajas.

En la discusión sobre la adopción o la adaptación hay que introducir este argumento ya que, en muchos casos, se tiende a trasladar automáticamente la lógica de la certificación de procesos y bienes al ámbito de la certificación y del reconocimiento de las capacidades de las personas. Las instituciones de formación están muy bien equipadas para desarrollar el proceso de la

“Un órgano certificador podría proveer capacitación, si lo hace deberá demostrar claramente como maneja la separación entre evaluación y capacitación para asegurar la confidencialidad, objetividad e imparcialidad”¹⁵.

La certificación de habilidades constituye una importante herramienta en este proceso, en el sentido que soluciona un problema de información, haciendo que la calidad y la cantidad de las habilidades de los trabajadores sea observable por los posibles empleadores. Sin embargo, la certificación requiere una decidida participación institucional de las empresas, los trabajadores y los sindicatos en el diseño del contenido y los mecanismos de acreditación.

Fuente: Márquez, Gustavo. Capacitación de la fuerza laboral en América Latina: ¿Qué debe hacerse? Banco Interamericano de Desarrollo. 2001.

formación; el tema más sensible está más bien en la diferenciación entre la función reguladora y la función ejecutora.

El papel del Estado en la determinación de los niveles de calidad y de los caminos que hagan posible la conformación de marcos nacionales de formación, sugiere la necesidad de contar con un órgano rector que regule las modalidades, niveles, formas de acceso, determinación de estándares, equivalencias y demás aspectos necesarios para configurar escenarios de formación a lo largo de la vida. Ese papel se complementa con instituciones de formación eficientes en la provisión de los programas y su evaluación. El organismo regulador se encargaría de desarrollar las acciones de verificación y aseguramiento de la calidad con todos los encargados de la ejecución.

Un factor prevaleciente en estas consideraciones lo constituye la decidida participación de las empresas, los trabajadores y el gobierno en el diseño y ejecución de las actividades de regulación y ejecución. Una amplia y

efectiva integración de esfuerzos tiene más impacto sobre la calidad que la sola regulación de atribuciones y responsabilidades.

Son tres los elementos esenciales para un buen certificado, independientemente del modelo institucional que se adopte:

1. una formación de calidad, actualizada y con base en perfiles elaborados con la participación de los actores;
2. un acuerdo sobre las medidas para asegurar la calidad del certificado. Ello implica la forma en que se evaluará y la participación de los empleadores y trabajadores en el análisis del desempeño de los trabajadores certificados; y
3. un diseño institucional que indique quién cumple las funciones de normalización, formación, evaluación y certificación, sin que ello necesariamente implique que sean nuevas y diferentes instituciones; se resalta que son ante todo funciones independientes.

En agosto del 2003 las instituciones educativas del sector de Formación Profesional de los Países Bajos tendrán plena responsabilidad de examen para los cursos que ellas mismas imparten. Una evaluación externa supervisará el cumplimiento de esta tarea. Se creará para ello un centro nacional de calidad evaluativa y se definirán normas nacionales que toda institución educativa deberá cumplir para conseguir una licencia¹⁶.

¿Un órgano rector para certificar o para formar, o para ambas?

a partir de organizaciones de formación, evaluación y certificación.

En general todos los países que han implementado estándares como base para los procesos de formación y reconocimiento de competencias disponen de una política pública explícita y normatizada; una agencia especializada con la participación de los actores sociales y arreglos institucionales

Las motivaciones para la creación de los sistemas de certificación están estrechamente ligadas con las preocupaciones nacionales sobre educación (Ministerios de Educación) o de empleo (Ministerios del Trabajo) y forman parte de una política pública sobre la formación y el empleo.

ÓRGANOS RECTORES DE ALGUNOS SISTEMAS DE FORMACIÓN Y CERTIFICACIÓN Y SUS CARACTERÍSTICAS

107

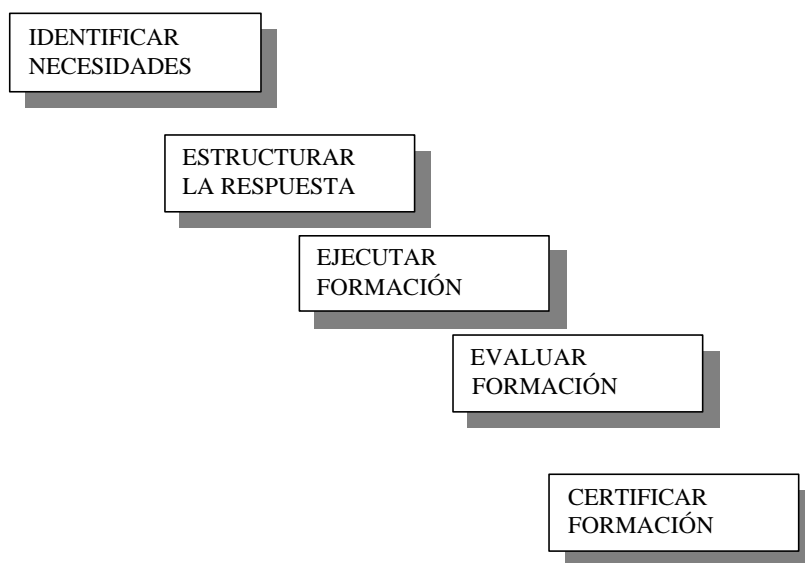
RASGO	MÉXICO	ESTADOS UNIDOS	GRAN BRETAÑA	ESPAÑA
AGENCIA ESTATAL	Ministerio del Trabajo	Secretarías de Educación y del Trabajo	Departamento de Educación y Trabajo	Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales
IDENTIFICACION	Consejo de Normalización y Certificación de Competencia CO-NOCER	Consejo Nacional de estándares de habilidades NSSB	Autoridad Nacional de Cualificaciones y Curricula QCA	Consejo Nacional de formación Profesional. Instituto Nacional de las Cualificaciones INCUAL
COMPOSICION ORGANISMO DIRECTIVO	Tripartita. 6 miembros del gobierno, 6 de sector empresarial y 6 de los trabajadores	Liderado por la Secretaría del Trabajo. 12 miembros señalados por el Presidente de los EE.UU. 12 miembros señalados por el Congreso de los EE.UU.	Un consejo directivo de 10 miembros del sector educativo. Un comité de Curricula y Evaluación. (12 miembros del sector educativo) Un comité de Calificaciones (15 miembros entre empresarios y trabajadores)	Presiden: Min. Educación Min. Trabajo 17 Vocales: Ministerios de Economía, Defensa, Industria, Agricultura 17 Vocales de comunidades autónomas 19 Vocales de organizaciones empresariales 19 Vocales de organizaciones sindicales
COBERTURA	Nacional	Sectorial Nacional	Nacional	Nacional

En América Latina y el Caribe son varias las instituciones que han liderado la conformación de sistemas nacionales o arreglos sectoriales para la certificación. A diferencia de América del Norte o incluso de Europa, la región tiene una estructura institucio-

nal basada usualmente en la participación tripartita en los consejos directivos. De hecho si se examina el organigrama de cualquier institución, se notará que cumplen con un ciclo completo más o menos en la forma que se describe gráficamente a continuación:

FUNCIONES BÁSICAS DE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN EN AMÉRICA LATINA

108



Estas funciones se realizaron con una alta legitimación social derivada de la participación de los actores en la dirección y en muchos casos en las fases de identificación de necesidades y de evaluación y certificación. En muchos casos las áreas de planificación se ocuparon de la detección de necesidades, otras áreas se dedicaron al diseño de programas utilizando la capa-

cidad de generar conocimiento aplicado a la formación: material pedagógico, cartillas y medios de aprendizaje, material de evaluación y espacios dedicados a la formación.

Los centros de formación fueron las estructuras típicamente encargadas de la ejecución de la formación; muchas instituciones han desarrollado me-

canismos de evaluación institucional de sus respuestas, aunque su uso aún puede mejorarse. Áreas separadas se encargaban de los procesos de certificación y se involucró a los empresarios y trabajadores en la evaluación del impacto de la formación.

El arreglo institucional implícito en una IFP puede cumplir con los criterios de calidad exigidos para la certificación. Al efecto se debe garantizar la participación de los actores interesados, quienes pueden aportar su punto de vista para juzgar la eficiencia de los servicios y la transparencia de las acciones de certificación.

Si las IFP afinan el uso de las herramientas institucionales de que disponen, nada impide que coloquen su sello de calidad en los certificados que expiden. Su credibilidad y confianza

ganada es un acervo respaldado en el conocimiento desarrollado y acumulado en experiencias que ya en algunos países llegan a 60 años. Eso sí, cuando los certificados gozan de prestigio y la calidad se ha conservado, de lo contrario, será inevitable y necesario buscar un nuevo arreglo que satisfaga a los demandantes.

Un buen proceso de formación, con los materiales necesarios, los docentes calificados, los currículos actualizados y los ambientes educativos requeridos, puede ser la base para un proceso de certificación, transparente y confiable. Al pensar en tal objetivo conviene preguntarse en primera línea: ¿qué podemos hacer para mejorar la formación y para disponer de buenos programas y medios para el reconocimiento de las competencias adquiridas en el trabajo? ♦

109

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Barbagelata, Héctor-Hugo. *La institucionalización de la certificación ocupacional y la promoción de los trabajadores*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1980.
2. Cinterfor/OIT. Observatorio de experiencias de formación basada en competencias laborales. www.cinterfor.org.uy
3. Boudier, Annie y otros. *Certification and legibility of competences*. Thessaloniki: CEDEFOP, 2001.
4. CEDEFOP. Evoluciones en el ámbito de los sistemas de formación profesional de los Estados Miembros entre setiembre 2001 y febrero 2002. www.cedefop.eu.int
5. Fretwell, David. *A framework for defining and assessing occupational and training standards in developing countries*. 2001.
6. Gamerding, George. Calificaciones profesionales: experiencias del Caribe. *Boletín técnico interamericano de formación profesional*. Montevideo: Cinterfor/OIT, n.149, may.-ago. 2000.
7. McClelland, David. *Modificando la competencia más que la inteligencia*. American Psychology Review. 1973.
8. Márquez, Gustavo. *Capacitación de la fuerza laboral en América Latina: ¿Qué debe hacerse?* Washington: BID, 2001.
9. National Skills Standards Board. *An introduction to the use of skills standards and certifications in WIA programs*. 2002. www.nssb.org
10. Cinterfor/OIT. Proyecto DOCREP/SEM 128/1. Montevideo: Cinterfor/OIT. 1979.

11. Report of the independent review of the UK national occupational standards programme. London: QCA, 2001.

12. Casanova, F.; Montanaro, L.; Vargas, F. *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001.

13. Vargas, Fernando. *Algunas consideraciones alternativas para un sistema de formación profesional*. Brasilia: OIT; Ministerio de Trabajo y Empleo, 1999.

14. Vargas, F.; Irigoín, M. *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor/OIT; OPS, 2002.

Notas

¹ Proyecto DOCREP/SEM 128/1. Cinterfor/OIT. 1979.

² Una descripción de las experiencias a cargo de los distintos actores está disponible en: www.cinterfor.org.uy/competencias/observatorio

³ Irigoín, M. Vargas, F. *Competencia Laboral. Manual sobre conceptualización y aplicaciones a la educación en el sector salud*. OPS-Cinterfor/OIT. 2002.

⁴ Barbagelata, Héctor-Hugo. *La institucionalización de la certificación ocupacional y la promoción de los trabajadores*. Cinterfor/OIT, 1980.

⁵ McClelland, David - "Modificando la competencia más que la inteligencia", *American Psychology Review*, 1973.

⁶ Boudier, Annie y otros. *Certification and legibility of competences*. CEDEFOP. 2001.

⁷ Irigoín, M. Vargas, F. *Competencias Laborales. Manual de conceptualización y aplicaciones en el sector salud*. OPS. Cinterfor/OIT. 2002.

⁸ En todo caso, si existe un efecto según el cual, quienes poseen una credencial adquieren mayores ventajas respecto de quienes no la poseen; incluso en igualdad de condiciones de experiencia y competencia. Es el llamado "efecto credencial".

⁹ Report of the independent review of the UK national occupational standards programme. QCA. London. September. 2001.

¹⁰ Boudier, Annie y otros. *Certification and legibility of competences*. CEDEFOP. 2001.

¹¹ Esta columna no pretende incluir todos los casos; muestra varios países donde sabemos, las IFP desarrollan programas de certificación a partir de perfiles por competencias.

¹² QCA. Report of the independent review of the UK national occupational standards programme. 2001.

¹³ En el sistema inglés la mayor parte de las certificaciones se concentran en los niveles bajo y medio de competencia; en el caso mexicano hay alta demanda en ocupaciones de la informática. En ambos casos un porcentaje de la oferta de normas, no se utiliza en procesos de certificación.

¹⁴ Existen muchos casos en que las Instituciones de Formación al trabajar con Centros colaboradores privados, comparten sus currículos, apoyan la capacitación de docentes y las metodologías de formación integrándolas como parte de la relación de trabajo.

¹⁵ Borrador de la norma ISO 17024 "Requerimientos generales para organismos que operan sistemas de certificación de personas". Circulando para aprobación en el Comité de evaluación para conformidad. Diciembre del 2000.

¹⁶ CEDEFOP. Evoluciones en el ámbito de los sistemas de formación profesional de los Estados Miembros entre setiembre 2001 y febrero 2002. www.cedefop.eu.int

Guatemala: El aporte del Instituto Técnico de Capacitación y Productividad al desarrollo de los recursos humanos

La entidad responsable de la formación profesional y el desarrollo de los recursos humanos en Guatemala es el Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP).

En ese país, la formación profesional se imparte básicamente de dos maneras: la primera, directamente en los centros de capacitación del INTECAP y con formación práctica, tanto en los talleres internos de esa institución, como en las empresas en donde son aprendices los participantes; asimismo, y en segundo término, también se forma a los recursos humanos en otras entidades privadas de capacitación, pero con la supervisión directa del INTECAP, acción que queda establecida en los diferentes convenios suscritos entre esta institución y las entidades formativas. Estos convenios establecen los propósitos y alcances de las acciones que desarrollan, los mecanismos de coordinación y el compromiso de aportación de cada institución participante. En algunos casos, el INTECAP proporciona materiales, recursos técnicos, metodológicos y humanos para dicha capacitación.

En el caso concreto del INTECAP, los procesos formativos van dirigidos principalmente a los cuadros operativos y medios. En el primer caso, a los participantes que concluyan satisfactoriamente su formación, se les otorga un Certificado de Aptitud Profesional (C.A.P.), en el que se especifica la profesión que se le autoriza a ejercer, la duración del proceso formativo, en teoría y práctica, y la descripción de los contenidos programáticos que enmarcaron la formación. Este certificado es emitido y respaldado por el INTECAP. Por otro lado, a los participantes egresados de los eventos de formación profesional dirigidos a cuadros medios, se les otorga un título, emitido por el INTECAP y avalado por el Ministerio de Trabajo y Asistencia Social.

Los Certificados de Aptitud Profesional y los títulos que se expiden en ese proceso educativo permiten a los egresados continuar sus estudios, en áreas complementarias o de mayor especialización dentro de la formación profesional que el participante haya escogido, pero no son válidos para ingresar a los programas de educación escolar, puesto que su propósito, contenido, alcances y desarrollo son diferentes.

En el caso de la formación profesional impartida en otros centros de capacitación públicos y privados, que operan sin la supervisión del INTECAP, son las propias instituciones las que definen los contenidos programáticos de sus eventos y acreditan la conclusión satisfactoria de los procesos formativos. Estas constancias no tienen validez oficial, sin embargo, si una persona ha estudiado bajo esta modalidad o tiene conocimientos en un oficio por la experiencia, puede recurrir al Procedimiento de Certificación Externa. Para este propósito la persona interesada debe someterse a un proceso de evaluación teórico-práctico en el INTECAP, y presentar las constancias que acrediten su experiencia o conocimiento previo. Si cumple con los requisitos que se exigen en la certificación externa, recibirá el Certificado o Título, según sea el caso, que le autoriza a ejercer una profesión.