

El Modelo ETED ¿Un modelo constructivista?

Juan J. Guzmán Zañartu •

Heidi Ortega Herrera • •

Resumen: La tesis que este estudio sostiene es que la metodología de identificaciones de competencias laborales ETED, no constituye una metodología de carácter constructivista psicológica, sino que posee elementos sociológicos. Su propósito es advertir acerca de la aparente imprecisión en que se incurre cuando se señala que el ETED constituye un método constructivista psicológico.

Palabras claves: Empleo tipo estudiado en su dinámica, constructivismo, aprendizaje, cultura laboral.

• Ph. D. Juan José Guzmán Zañartu, Profesor del Departamento de Educación da la Universidad de La Serena. joseguzu@gmail.com

• • Mg.(c), Heidi Herrera Ortega, Investigadora y profesora del Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena. hherrera@userena.cl

Abstract: The thesis of this study asserts that the methodology of identification of working competences ETD, does not constitute a constructivist psychological methodology, but it possesses psychological elements. The purpose of this study is to warn about an apparent imprecision that might be committed when it is appointed that ETED constitutes a psychological constructivist method.

Key words: Typical job studied in its dynamic, constructivism, learning, working culture.

1. Introducción

El Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica, el ETED (Mandon y Liaroutzos, 1990), es un importante modelo de identificación de competencias cuyas más significativas aplicaciones se han desarrollado en Europa y, particularmente, en Francia.

Gran parte de la literatura latinoamericana de mayor relevancia que se refiere al ETED (Mertens 2000 y Rojas 1998), presenta este modelo como el modelo constructivista al interior de los modelos de identificación de competencias. Así, se distingue del modelo ocupacional DACUM y del modelo Funcional. La sospecha que se expone en este estudio es cuán justificada resulta la asignación de la categoría constructivista psicológica al ETED.

Este tema se funda en un propósito académico o conceptual, pero más allá de esto se busca inspeccionar la adecuación del método ETED para ser aplicado en organizaciones y grupos en desarrollo. En estos medios sociales hay diferencias significativas entre grupos y, entre los niveles presentes mantenidos por estos grupos y los deseables por ellos y para ellos mismos. Esto tiene por consecuencia frustrantes efectos al iniciar una acción sin consideración del piso o base social específica desde la que se parte, por ausencia de un nivel satisfactorio de adecuación con la realidad.

Como se ha señalado la tarea de este escrito es examinar cuán justificada resulta la asignación de la categoría constructivista al ETED. Sin embargo, en este trabajo se aborda este propósito de manera parcial, pues se considera exclusivamente si el ETED satisface la asignación de la categoría de constructivismo psicológico o del aprendizaje. Los investigadores privilegian este análisis con motivo de que encuentran claras evidencias de que el método ETED calza algunos elementos relativos al constructivismo sociológico, pero no así, relativas al constructivismo psicológico o del aprendizaje.

La argumentación que se sigue es sencilla y directa. En primer lugar se exponen las características básicas que se asocian al constructivismo psicológico y, en segundo lugar, se exponen las características fundamentales del ETED y, en tercer lugar, se examinan la eventual presencia de categorías constructivistas psicológicas en el ETED.

2. Ideas bases del constructivismo psicológico

El constructivismo constituye una teoría del aprendizaje cuyos principales exponentes son Vygotsky, Piaget, Ausubel y Novak. Paradójicamente se trata de una teoría del siglo recién pasado, cuyos principales padres logran reconocimiento en la primera mitad del siglo XX y en nuestro medio ha adquirido una relevante importancia a partir de la reforma educacional.

Esta teoría se inserta al interior de las teorías cognitivas del aprendizaje. En el caso de Piaget se analizan las fases o etapas cognitivas que experimenta toda persona durante los primeros 16 años de vida. Asimismo, se concentra en el proceso mismo del aprendizaje con base en los conceptos de *equilibrio y adaptación*, y los sub-conceptos de *asimilación y acomodación* (Carretero, 1993: 23 y 33 - 62. Rosas y Sebastián, 2004: 11 - 28). En el caso de Vygotsky se consideran las determinantes sociales que estructuran el aprendizaje y, asimismo, los procesos de mediación entre la realidad y el sujeto. De esta forma, desarrolla conceptos como los de *ley de doble formación, nivel de desarrollo real, nivel de desarrollo potencial* y el de *zona de desarrollo próximo* (Carretero, 1993: 24 - 25. Rosas y Sebastián, 2004: 29 - 53). En Ausubel, se consideran las condiciones de significación que toda experiencia debe revestir a objeto de que esta pueda transformarse en aprendizaje; las condiciones de significación abarcan la *significatividad lógica* y la *significatividad psicológica* (Carretero, 1993: 26 - 29). Novak, por su parte, ofrece una metodología ya clásica, basada en el desarrollo de *mapas conceptuales*, a objeto de considerar los esquemas preliminares y las formas como el sujeto ordena los aprendizajes significativos.

Como se aprecia, no se trata de una teoría monolítica, y entre quienes son considerados constructivistas hay una suerte de *parecidos de familia*, siguiendo la conocida expresión de Wittgenstein (1988: 87-89). Las diferencias entre ellos se determinan con base en la función que se asigna a las estructuras cognitivas y el grado de relevancia que se le otorga a la interacción social. En algunos estas estructuras reflejan la realidad externa (llamados exógenos); en otros, estas estructuras poseen un carácter isomórfico con la realidad (llamados endógenos); y, en terceros, las estructuras provienen de la interacción entre individuo y entorno (llamados dialécticos).

Es factible establecer que la proposición medular del constructivismo es que los individuos elaboran y reelaboran las estructuras cognitivas de forma progresiva condicionados por las etapas de su desarrollo cognitivo, las interacciones sociales que desarrollan e internalizan y el valor de significación que les atribuyen a los contenidos de aprendizaje. Es así, que se puede señalar que esta teoría afirma que el sujeto no es un producto del ambiente ni de las disposiciones internas, sino una construcción propia que se desarrolla día a día de forma dialéctica entre lo ya internalizado y lo que experimenta (Carretero, 1993: 21).

Algunos de los principios básicos que orientan esta aproximación, al menos entre los más recurrentes, se encuentran: 1) la importancia que adquiere el sujeto en el aprendizaje; 2) la concepción del aprendizaje como un proceso en desarrollo; y 3), el recurso a importantes elementos o modelos epistemológicos no conductistas, ni introspectistas (Rosas y Sebastián, 2004: 28 - 29).

En esta comprensión el sujeto tiene una importancia central, en tanto media entre el conductismo y el introspectismo. El punto crucial frente a las posturas antagónicas es el rol que juega la conciencia del sujeto al interior del aprendizaje. Se entiende el aprendizaje como un desarrollo temporal determinado por los contenidos provenientes de la experiencia y las estructuras cognitivas preexistentes o elaboradas por el sujeto previamente y a lo largo de su devenir histórico. Estas últimas estructuras se forman progresivamente a partir del medio originario de cada sujeto, las experiencias significativas que ha enfrentado y las etapas de desarrollo en que se encuentra. Frente al conductismo plantea la presencia de la conciencia y ante un solipsismo introspectivo plantea esta misma, en tanto abierta al mundo, como "siendo en el mundo". (Dreyfus, 2003: 45)

El constructivismo asocia a los principios indicados, dos teorías implícitas: *la cognición situada y la teoría de aprendizaje implícito* (Shunk, 2006: 211-212). La primera teoría sostiene que el aprendizaje se encuentra situado o localizado en contextos físicos y sociales; esto es, que se estructuran como una relación entre individuo y situación, por lo cual, la cognición se desarrolla en contextos de aprendizaje reales. Mientras, la segunda teoría sostiene que las percepciones y teorías que los sujetos del aprendizaje desarrollan sobre cómo aprender, influyen en el desempeño del aprendizaje mismo.

La repercusión que tiene el constructivismo en el aprendizaje es innegable. Buena parte de las publicaciones relativas a esta teoría se focalizan en las actividades y condiciones con que deben desarrollarse los procesos de enseñanza aprendizaje al objeto de ser eficaces y efectivos. Resulta de todo pertinente listar algunas de estas recomendaciones:

1. Se requiere partir del contexto y del nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por el estudiante o capacitando.
2. Se deben orientar los modelos de enseñanza-aprendizaje al logro de asimilaciones o adecuaciones a objeto de adquirir por parte de los estudiantes aprendizajes significativos que, en lo posible, sean desarrolladas por ellos mismos.
3. La intervención educativa tiene por objetivo la modificación de los esquemas cognitivos que el sujeto ha desarrollado.
4. Esta intervención debe alcanzar las teorías implícitas del estudiante y hacer tomar conciencia de las localizaciones del aprendizaje previo.
5. El proceso debe incorporar activamente al estudiante en la construcción de su destino; no cualquier destino, sino del propio y en fuerte interacción con

su contexto. (Carretero, 1993: 19 - 20).

En lo referente a la gestión por competencia los postulados de Vygotsky, el constructivismo social (Mertens, 2000 y Rojas, 1998) es el más considerado. Este modelo enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales originarios del sujeto de aprendizaje en la elaboración de los esquemas cognitivos de base. Asimismo, señala que estos esquemas se modifican y enriquecen con base en las experiencias sucesivas. Este proceso de re-elaboración de las estructuras cognitivas se encuentra fortalecido por el “andamiaje educativo”, gracias al cual el sujeto de aprendizaje alcanza la “zona de desarrollo próximo”. Este modelo tiene como premisa epistemológica que el desarrollo humano va de lo social a lo individual, y de lo interindividual a lo intraindividual; es decir, que el proceso de conocimiento se inicia en la interacción, esto es, en el espacio interpersonal o interpsicológico, para luego alcanzar el espacio intrapersonal o intrapsicológico. Se trata de un proceso de interiorización, internalización o de apropiación de signos, instrumentos y esquemas, suministrados por la cultura y por el contexto, que vinculan y median entre el mundo (lo externo) y el sujeto (lo interno).

Dentro de los lineamientos atribuidos a la capacitación constructivista Leonard Mertens (2000) señala siete características, las siguientes: 1) no se centra necesariamente en los más formados y capaces; 2) la participación de los capacitandos en la construcción del proceso de formación, conlleva no solo un desarrollo instrumental, sino también, personal; 3) la capacitación individual sólo tiene sentido dentro de una capacitación colectiva; 4) en la definición y elección de las competencias deben participar todos los actores comprometidos con el proceso (tutores, ejecutivos de la empresa, coordinadores y trabajadores); 5) capacitación, confianza y responsabilidad deben asociarse en la organización sin producir cortocircuitos que afecten o hagan perder el sentido a la capacitación; 6) la competencia no se puede aislar de la construcción de un entorno organizacional o de las condiciones y relaciones de trabajo; y 7), la definición y la norma de las competencias ocurre al término del proceso de aprendizaje y ambas constituyen un acuerdo colectivo (Mertens, 2000: 81 - 84).

A través de todo este desarrollo se patentiza que el constructivismo psicológico se encuentra directamente relacionado con la persona de cada individuo, su medio, su historia, sus experiencias y las múltiples significaciones y emociones desarrolladas en su propia derivación. Y, por cierto, sus experiencias de aprendizaje. Como efecto, del énfasis primordial que pone este paradigma en el sujeto, y su carga subjetiva, se extiende su inspiración a una variedad de áreas y sectores que van más allá del mismo sujeto, en primer lugar, a la escuela, pero también abarca a la familia, a las organizaciones y, asimismo, a la política. Se trata de una forma de comprender el vivir en la vida humana. Su concepción se centra en las experiencias, el mundo simbólico y las significaciones en el aprender y el desenvolverse de las persona, dada su propia re-configuración de la ya

determinante configuración social. Puntos focales resultan algunos conceptos como los de equilibrio y adaptación y, al interior de esta, los de asimilación y acomodación. Asimismo, conceptos como ley de doble formación, nivel de desarrollo próximo real y potencial, y la zona de desarrollo próximo. Por cierto, estas comprensiones, focos, campos de medición se acompañan de metodologías también adecuadas y no obstructivas al desenvolverse humano, así, toda la línea de la investigación-acción, investigación-intervención y metodología crítica.

¿Qué de todo esto se encuentra en el ETED? Por cierto, previamente, a responder esta pregunta, se presentan las características básicas del ETED.

3. Elementos básicos del ETED

En esta sección se consideran algunos elementos constituyentes del ETED. No tiene este desarrollo una pretensión de exhaustividad, pero sí determinar algunos de sus elementos característicos. El propósito que alienta esta sección es disponer de un referente objetivo en base al cual confrontar su orientación y contenido, con el del constructivismo psicológico. Se consideran dos partes, primero Perspectiva histórica y conceptos y, segundo, el método del ETED.

3.1. Perspectiva Histórica y Conceptos

El método ETED fue creado por Nicole Mandon en torno al año de 1980 como un proyecto del Centro de Estudios e Investigación sobre las Calificaciones (CEREQ) de Francia. Asimismo, su creadora, contribuyó en la elaboración del repertorio francés de empleos, elaborado por el mismo centro.

El método ETED tiene como objeto, *académico-profesional*, analizar el trabajo a partir de los cambios experimentados por este durante la década del 1970. Estos cambios originan en Francia una reflexión que compromete temas como la naturaleza del trabajo, sus valores, la constante evolución y cambios que experimenta, y la inestabilidad y el desempleo. Esta reflexión también encuentra sus raíces en la insuficiencia que atribuye a los paradigmas tradicionales, el Método Conductual y el Método Funcional. Estas aproximaciones enfrentan el trabajo, en el primer caso, en términos relativamente aislado o atomizado y, en el segundo, en forma inicialmente abierta sólo a los objetivos de la organización. La nueva reflexión intenta aprehender el trabajo en toda su complejidad, incorporando los conceptos contexto y rol. Con esto, orienta su aproximación a través de un discurso no tecnocrático, sino, con claro compromiso sociológico. Como aquellos, sin embargo, este método mantiene la perspectiva objetivista o del observador privilegiado. (Mandon & Sulzer, 2002: 2).

Uno de los objetivos institucionales que se propone el ETED es ayudar a “esclarecer a los poderes públicos y los interlocutores profesionales y sociales en la elaboración y la conducción de sus políticas de formación” (Mandon y

Liaroutzos, 1999: 81). De esta manera, impulsa al ETED un significativo y explícito interés por orientar en políticas y procesos de formación o de capacitación laboral.

De esta forma, el ETED ve la necesidad de crear un “enfoque susceptible de captar situaciones de trabajo más complejas, menos delimitadas y, sobre todo, no estabilizadas” (Mandon & Sulzer, 2002: 3). O, la necesidad de tomar en cuenta el contexto dinámico-fluido de las situaciones de trabajo o empleo a objeto de que la oferta de formación pueda responder asertivamente a las necesidades reales. (Mandon & Sulzer, 2002:2),

El ETED intenta también ir más allá de una concepción fragmentaria del trabajo fundado en la cultura laboral existente. No acepta comprender el puesto de trabajo como una sucesión de tareas o incluso como una sola tarea dominante. Esta reacción se debe a que considera que la comprensión atomística del trabajo se encuentra internalizada en los propios empleados, al punto que muchas veces ellos mismos “juzgan sus trabajo como pobres, cuando no pueden recurrir a una simbólica valorizante”. (Liaroutzos, 1999: 82)

Es en función de satisfacer esta serie de motivos que el ETED crea y pone en juego un sistema de conceptos complementarios, entre sí, que posibilitan identificar y resaltar al interior de cada familia de empleos su aspecto común, su diversidad, flexibilidad y aspectos de relevancia. El procedimiento metodológico que sigue busca, consistentemente articular los aspectos comunes y diferenciales o, la gestión colectiva y la individual y el punto de gravitacional del empleo o trabajo (Mandon & Sulzer 2002: 2).

El juego de conceptos centrales y cordiales que pone en juego el ETED son los de empleo tipo, variabilidad, elasticidad y medio técnico del empleo. En lo inmediato se consideran estos conceptos.

El concepto de “empleo tipo” o “empleo oficio” constituye un constructo o un artificio para interpretar la realidad del trabajo. Esto es, se trata de un recurso teórico que no tiene existencia real, sino abstracta (Mandon & Liaroutzos, 1990: 104-105). Esta entidad construye los aspectos comunes de cada familia de empleos a partir de dos focos. En primer lugar, a partir de un esquema a priori socio-productivo del empleo y, en segundo lugar, a partir de la diversidad de las situaciones reales de trabajo. La metodología de construcción de este tipo consiste en agrupar la diversidad de las situaciones reales de trabajo en empleos que comparten un rol socio-productivo. Así, el empleo tipo constituye una imagen acumulada de situaciones diversas seleccionadas a partir de criterios comunes.

Los referentes que toma en cuenta el analista para la elaboración de este concepto son:

- El lugar que ocupa en el proceso de producción al que contribuye,
- su posicionamiento social de interfase,
- la especificidad de sus procedimientos,

- la finalidad global que orienta a los titulares en su trabajo. (Mandon, 1990: 11).

Complementarios al concepto de empleo tipo, el ETED distingue los conceptos de variabilidad, elasticidad y tecnicidad.

El concepto de variabilidad muestra el concepto de trabajo tipo o común a una familia de trabajos en toda la variabilidad que puede presentar por motivo de las particularidades del contexto laboral. Se explica como resultado del impacto del entorno profesional en el desempeño. En este sentido la finalidad es dar un vistazo a la diversidad de situaciones de trabajo y las diferentes formas de realizar la misma actividad con el fin identificar aquellos saberes y competencias diferenciales en un mismo empleo tipo. (Mandon, 1990: 13).

El concepto de elasticidad se focaliza en las formas diferenciales con que cada titular de un empleo pone en acto su oficio, más allá de las determinaciones de variabilidad y comunes. (Mandon, 1990: 13).

El concepto de tecnicidad. Generalmente este concepto se integra en los planes de estudio, en la enseñanza técnica o la capacitación. Lamentablemente, esta enseñanza se encuentra asociada a disciplinas específicas, pero ocurre que el valor de la técnica no está dada en si misma. Al contrario, es instrumental y se encuentra supeditada a la habilidad o el saber-hacer, el cual se logra con la experiencia. Se advierte que al aislar la técnica se desprende del flujo dentro del cual se inscribe y, a consecuencia, se le otorga un lugar de importancia que no corresponde. Precisamente, para evitar esta consecuencia el ETED se esfuerza por identificar el uso o empleo técnico del que realmente cada profesional hace uso dentro de una variedad de aspectos no necesariamente técnicos. Estos son: restricciones, criterios, condiciones de ejercicio, etc. y una serie de elementos adicionales que tampoco poseen un carácter técnico, tales como calificación, formación, certificación, clasificaciones laborales, salarios, nombre del oficio, antigüedad del oficio, tipo de empresa, cultura e historia, representaciones sociales, etc. Al abordar estos puntos el reconocimiento queda implícito en el cargo, por lo tanto el proceso de enseñanza de un oficio o rol profesional es también un proceso global de reconocimiento.

Según esta concepción el análisis del trabajo es también un proceso de revelación de competencias que pasan desapercibidas, y que entregan elementos concretos que sirven como argumento a este reconocimiento, a este efecto o propósito se denomina *reapropiación del trabajo*.

De lo anterior se puede apreciar que ninguno de los conceptos relevantes del ETED, ni su concepción del trabajo como una actividad abierta al contexto, ni el concepto de rol del trabajador con base en un empleo tipo, ni, incluso, la diversidad, y la consideración técnica apuntan a la persona o a su mundo interior. Incluso, conceptos como los de flexibilidad, representaciones sociales, y reapropiación del trabajo, que normalmente se entienden dentro de una perspectiva más relacionada con la persona y el constructivismo, alcanzan

realmente este alcance. Toda esta concepción se sitúa en una visión de análisis de carácter objetivo, y a nivel de lo común o de lo particular, pero nunca a nivel de las resonancias efectivamente subjetivas de los trabajadores. Es una forma más abierta y extensa de abordar el empleo o el trabajo al interior de las organizaciones y estas al interior de sus contextos, sin lograr llegar a descubrir la riqueza del sujeto y el de su interioridad en el ámbito laboral.

3.2. El Método del ETED

El método ETED presenta un diseño conciente de su nivel científico-técnico. De esta forma, aborda el estudio y análisis del empleo, con base en un protocolo que define previamente las diferentes etapas del proceso de análisis, el tipo de relación establecido entre el investigador y el terreno, las técnicas aplicadas para recolectar información, el análisis y procesamiento de la información recolectada, el tipo de validación y la formalización de los resultados (Mandon 1990: 27).

Asimismo, al abordar su objeto de estudio, este método, focaliza los empleos de manera progresiva: primero, considera la información de la organización; segundo, la información que puede ofrecer el superior inmediato; y tercero, la información que pueda entregar el titular del empleo.

El criterio de recolección de información es identificar las situaciones de trabajo particulares que sirven de base para la selección de una muestra para construir el empleo o trabajo tipo, su variabilidad y flexibilidad (Mandon & Sulzer: 2002 p 4).

3.2.1. El Espíritu del Método

En esta línea Liaroutzos señala que a pesar de una serie de situaciones poco favorables, nos encontramos en la “era del trabajo a cualquier precio”, por lo que cobra vital importancia tratar de reducir la parte alienante del trabajo, para explicitar tareas útiles pero poco valoradas, aun cuando estas parezcan ser mera operatoria. Esto lo lleva a resaltar la complejidad del trabajo y a concebirlo como lo que “no es dado por la ciencia, la técnica, las consignas y la organización”, sino más bien, como una “movilización de la inteligencia creadora” (Dejours y Moliner, 1994, citado en Mandon y Liaroutzos, 1999: 83). De esta forma, busca el ETED deshacerse de las representaciones reductoras de los oficios. En donde cada vez cobra mayor relevancia las competencias relacionales, de interfase o la regulación de ciertos empleos.

El foco de análisis del empleo se centra, consecuentemente, en las acciones que los individuos realizan en la ejecución del trabajo, la manera de desenvolverse, la superación de restricciones, la forma de enfrentar imprevistos, etc. A su vez, busca información precisa y detallada sobre los cambios recientes, en curso y previsibles, respecto de cada empleo tipo.

Consecuente con esta perspectiva define el concepto de competencias

en términos de, “saber movilizar conocimientos, capacidades, cualidades en acción para enfrentar un problema determinado”. Se analizan las competencias focalizándose en la situación de trabajo abordada por la persona que ocupa el puesto. En este sentido, “la noción de competencia actúa esencialmente como soporte heurístico” (Mandón y Sulzer 2002: 2). Las competencias se manifiestan en una situación de trabajo explorando, en particular, la finalidad global a la que una persona está sometida, la exigencia de resultados que se le asigna y que la orienta en su acción.

Asimismo, se orienta este análisis del empleo bajo un interés de formación, donde se asume como principio que “toda situación de trabajo contiene, en un momento dado, un proceso de aprendizaje” (Mandón y Liaroutzos, 1999: 83). Es decir, es indisoluble de una adquisición de saberes, los cuales se evidencian con los constantes cambios tecnológicos y organizacionales, que dan paso a sistemas productivos más complejos e inestables. Esto hace que cada vez sea más difícil definir un empleo sólo como una sucesión de operaciones.

De esta manera se mantiene un principio de acumulación y selección de situaciones individuales analizadas para identificar empleos tipo las cuales buscan identificar un núcleo duro de competencias o una base común compartida por los distintos empleos. Por otro lado, paradójicamente se busca explotar al máximo la noción de variabilidad y de flexibilidad, al objeto de estudiar el empleo en su dinámica, como desplazamiento de personas en vistas de una situación y orientadas por un resultado.

Nuevamente, el ETED presenta una enorme cercanía a posiciones que podrían haberlo conducido al descubrimiento del sujeto y a la aceptación de su eficiencia en la reconstrucción del trabajo, sin embargo, permanece en roles y en patrones de conductas objetivos como los de empleo tipo y variabilidad y flexibilidad de este. Se trata de conductas y de desenvolvimientos objetivos.

3.2.2. Etapas del método ETED

El método del ETED se desarrolla con base en las siguientes siete etapas:

Etapa 1: Definición del estudio

Se establecen los acuerdos contractuales en referencia a los objetivos y los medios con que se cuenta para el desarrollo de la investigación.

Etapa 2: Encuadre de Primer Grado

Se desarrolla la primera definición de la población a estudiar y se afina el problema planteado por la empresa u organización.

Etapa 3: Encuadre de Segundo Grado

Se establece la muestra de empleos, servicios e instituciones necesarias para la identificación de los conceptos teóricos guía, como los de empleo tipo, diversidad y flexibilidad.

Etapa 4: Entrevista

La técnica de recolección de información aplicada a los titulares del empleo es la "*Entrevista Focalizada*", la cual tiene como objetivo, "centrar de manera neutra al interlocutor en algunos temas de interrogación y a suscitar un discurso espontáneo sobre estos. (Klein, Lantier, Ramongnino, 1967/ CEREQ, 1998, Boulet, 1985, citado en Mandon 1990: 27). Se especifica la guía de entrevista en términos de la obtención de información precisa y detallada sobre la actividad de las personas y sobre los cambios recientes, en curso y previsibles respecto del empleo y se especifica en términos de captar información respecto de competencias comunes, variabilidad, elasticidad, tendencias de evolución, filiación de competencias.

Etapa 5: Procesamiento

Ordenamiento, análisis y clasificación de la información recopilada en la etapa anterior mediante la técnica de análisis de contenido.

Etapa 6: Validación

Esta etapa tiene como objetivo verificar la pertinencia y exhaustividad de los resultados obtenidos.

Etapa 7: Formalización definitiva

Sistematización y presentación de los resultados a las instancias pertinentes.

Es de interés constatar que las pautas metodológicas presentadas no conducen más allá que a un riguroso análisis del empleo tipo de carácter objetivo, enriquecido en términos de atención a la variabilidad, elasticidad, y tendencias evolutivas que presenta.

Como se aprecia el método que prosigue el ETED en su organización preestablecida y en los propios temas guías de la entrevista no escruta nada de la realidad interna y subjetiva de las significaciones y emociones personales del trabajador respecto al trabajo o a las organizaciones y a su trabajo o su organización. Ausculta lo que desea considerar y esto no es más, aunque no menos que características de un empleo tipo, variabilidad y flexibilidad suya en términos de acciones y operaciones y con base en calificaciones o competencias. En lo que sigue se ahondará algo más en la distancia existente entre uno y otro modelo, entre el ETED y el constructivismo psicológico.

4. ETED y el constructivismo psico-social

Resulta conveniente, al iniciar esta parte y como se ha señalado con anterioridad, distinguir, al menos, dos grandes posiciones constructivistas no necesariamente relacionadas. Uno el constructivismo sociológico y el otro, el constructivismo de carácter psicológico o del aprendizaje.

Una vez expuestas las características básicas tanto del constructivismo psicológico como del método ETED, se pueden avanzar algunas posiciones a

favor de la tesis original de este artículo; esto es, que el método ETED no es expresión de un planteamiento constructivista, en la línea del constructivismo psico-social, el que nace a partir de Vygotsky, Piaget, Ausubel, Novak, etc., sino que es expresión de cierta aproximación técnica-sociológica al trabajo o empleo.

En lo que sigue se procede puntualmente con el propósito de hacer más patente la verificación de esta hipótesis.

4.1. El Sesgo Sociológico

En este artículo no se profundiza en la presencia de algunos elementos presentes en el ETED relativos al constructivismo sociológico, en razón de que no constituye el tema del presente artículo. En todo caso, el tema queda abierto a un futuro escrito. Sin embargo, en este primer punto sólo se señalan algunas breves líneas al respecto.

El ETED se presenta expresamente como una metodología que, dado el contexto organizacional variado y dinámico que hoy configura las empresas y el puesto de trabajo, requiere de una aproximación metodológica polireferencial que de cuenta, precisamente, de las variaciones y dinámicas laborales presentes. Incluso cabe señalar que esta metodología considera su aproximación no solo en términos sincrónicos, sino también diacrónicos. Es así, que la recogida de información, referente a un trabajo o rol tipo, exige necesariamente información relativa de las políticas sectoriales del gobierno, de las asociaciones empresariales pertinentes, de las asociaciones de empleados también pertinentes, como de la misma empresa estudiada. A más, obviamente, del pensamiento de las distintas unidades de la organización en juego.

Tras esta forma de aproximación a un trabajo tipo o rol laboral se puede adivinar un cierto funcionalismo social implícito, que en todo caso acentúa su fuerza sociológica: la preocupación metodológica por integrar consistentemente todas estas perspectivas en un perfil final de empleo, que debe resultar como un producto sincrónico y diacrónico de un juego de vectores organizacionales múltiples que concurren en la configuración de este.

Por cierto la aproximación del ETED cobra interés y luminosidad, no sólo, al partir su propuesta desde una clara y acertada descripción del contexto abierto, variado y dinámico que enfrenta el trabajo y de los roles laborales de hoy, sino también, al confrontar las metodologías tradicionales (método DACUM y Funcional) desde este contexto. Esta confrontación hace aparecer a las metodologías tradicionales de análisis del puesto de trabajo excesivamente abstractas, precisamente, por partir de una concepción de puesto de trabajo excesivamente nuclear o atómico; esto es, reducido o al puesto de trabajo mismo (DACUM) o a la organización dentro de la cual se desarrolla dicho puesto de trabajo (Funcional).

Precisamente, todo este esfuerzo del ETED por traer a presente, con respecto a un puesto de trabajo, todas las fuerzas sociales o vectores que puedan

estar configurando un sector y, consecuentemente, un trabajo tipo o rol laboral en un momento dado y en el transcurso del tiempo, ameritan para que con sentido se le atribuya la representación de una aproximación de carácter sociológico. Y esto el ETED lo realiza de una forma adecuada, incluso requiriendo de información que en no pocos casos puede resultar excesiva al propósito. Pero, hay que confesar hidalgamente que tampoco parece orientarse por un tipo de constructivismo sociológico de carácter microsocioal.

4.2. El Olvido de la Persona

Por otra parte, la focalización y centralidad del sujeto o de la persona como individualidad no aparecen en el ETED. Las historias personales, las vivencias o sentimientos, las motivaciones y significaciones, tan propios del constructivismo psicológico o del aprendizaje, no se encuentran presentes en esta metodología.

Ciertamente, el ETED amplía su concepción del puesto de trabajo abriéndolo a todos los vectores institucionales relevantes en el marco del período previo y el de la globalización, pero se le escapó o desatendió al sujeto.

Se puede argüir que en una de sus partes el método ETED hace un alcance a las personas, particularmente en su elaboración del término “flexibilidad” del trabajo tipo. En efecto, esta flexibilidad conceptualiza, en primer lugar, las flexibilidades que un determinado trabajo tipo puede experimentar al desarrollarse en diferentes actualizaciones con que distintos empleados ofrecen el trabajo tipo encomendado. En particular, en este caso ciertamente el ETED se preocupa de la persona y puede llevar al analista a dudar respecto de la tesis sostenida en este estudio. Con todo, el ETED se refiere al sujeto en tanto satisface o cumple con un determinado rol. Se trata, por tanto, de formas de actuaciones o actualizaciones oficiales o permisibles de abordar dado un rol. Es así, que se trata de las interpretaciones válidas que distintos actores ofrecen respecto de un rol o personaje. En buenas cuentas se trata de conductas, en algún modo, profesionales. Se ocupa de la persona en tanto que actor social, es decir, sociológicamente. Al interior de un contexto, dentro de una organización, o al interior del organigrama.

Tanto es así, que el ETED considera estas actuaciones en orden a flexibilizar las competencias correspondientes a un puesto de trabajo tipo, de forma de señalar sus rangos de flexibilización posibles y aceptables; las que, en definitiva, han de ser advertidas y fijadas.

Por cierto estas actuaciones diferenciales pueden presentar variaciones en un tiempo y en el tiempo.

Sin embargo, aquí no se trata del individuo, su historia, su presente, sus visiones de mundo, sus percepciones respecto del sentido del trabajo y de su trabajo, el de la organización y la de su identificación con ella, sus habilidades, sus hábitos de vida, y el no deseable, regular, o excelente acomodo que logra en su trabajo, etc.

4.3. El Quiebre de las Funciones

El ETED asume con referencia a sus grandes funciones una perspectiva, si se permite, excesivamente cientista. Descompone y divide las grandes funciones del método como si se tratara de una verdadera división del trabajo. Así en este método, se introduce una división estricta entre la función de identificación de las competencias y la función de docencia. Por cierto, esto introduce en el proceso un rigor esquemático que contraría los planteamientos del constructivismo psicológico.

Ocurre que al quedar la docencia en manos distintas, toda la experiencia vivencial y personal desarrollada durante el proceso ETED por los expertos, se pierde. Sus resultados quedan a merced de la voluntad y el interés de la entidad docente, la que los toma e interpreta. Lo cual conlleva un espacio de distorsión de la realidad en tanto pasa a ser tensionada por otro foco de interés. Incluso se puede caer en el aprendizaje de una variedad atomizada de competencias abstractas. Corresponde preguntarse ¿Cómo se va a enseñar una competencia laboral en abstracto sin considerar el contexto laboral? O ¿Cómo se va a formar una competencia laboral, sin considerar la resonancia y significación que tiene esta para el individuo?.

Las razones por las cuales se haya llegado a esto no resultan del todo enigmáticas. Parecen relacionarse con los modelos laborales frente a los que reacciona, el Modelo Conductual y el Funcionalista y, asimismo, debido a una intensión de rigor y objetividad. Pero, es claro, que no se adecua a criterios epistemológicos del constructivismo social. Efectivamente, el revés que experimenta con esto el ETED se debe probablemente a una limitación epistemológica: se sitúa en un plano laboral sociológico. En él se encuentran agregados, niveles, status, y roles. No tiene presente al sujeto como individualidad.

Es interesante constatar que incluso apela a métodos de carácter atomistas y conductistas para tratar el trabajo: la identificación de competencias y la transferencia no se integran. Un enorme esquematismo que, incluso, tensiona a concepciones modernas de desarrollo organizacional. Es así que la familia AMOD y SICID del DACUM, establecen, al menos, continuidad entre los sujetos que identifican y los que transfieren las competencias.

El rigor y la objetividad en cada ciencia no deben descansar en exigencias a priori o trasladadas de soluciones nacidas en realidades diferentes, por canónicas que resulten. Estas soluciones deben emerger de las posibilidades que la propia realidad en estudio permite y por febles que estas soluciones resulten. El ETED no supo ver bien esto y, eventualmente, por un sociologismo organicista excesivo y por el olvido de la persona individual, cayó en separaciones indebidas o no aconsejables en esta materia.

No se puede olvidar que la "materia u objeto de estudio" de las ciencias sociales presenta un significativo nivel de complejidad, de interacción intra- e interactores, sentido y libertad, etc. Esto hace que las ciencias sociales al aproximarse a su objeto de estudio, deben ser integrales. El ETED no debió establecer

quiebre o incomunicación entre una y otra función de la metodología propuesta.

4.4. La Metodología Experta

Las metodologías o procedimientos de identificación de competencias del ETED se ciñen estrechamente a las etapas del método científico. En general lleva el peso del experto y del orden de procedimientos ya señalado. Las personalidades que en este método emergen y les corresponde participar son: las de los expertos consejeros, la de los directivos, la del jefe del departamento pertinente, la de los jefes inmediatos a los sujetos, y una muestra de sujetos. El desarrollo posee un carácter lineal y el producto se ofrece como un resultado de expertos. Para una constatación directa observe las etapas y encuadres que presentan el ETED.

Por cierto, esta forma de proceder objetiva, rigurosa, bastante clásica, y apegada a los moldes de las ciencias duras, se encuentra lejos de las aplicaciones del constructivismo sociológico. Incluso, su metodología se encuentra desligada de cualquier proceso de investigación-acción, tan recomendada desde Lewis adelante y que hoy ha adquirido tan tamaña importancia a nivel de los procesos de cambio cultural.

El rol de facilitador que juega en este procedimiento el investigador, la estrecha participación de los interesados durante todo el proceso, la determinación consensuada de las diferentes fases, el carácter cíclico de todo el procedimiento que considera la identificación del problema, la explicación, la determinación de una intervención basada en la explicación, el proceso de implementación, la evaluación del resultado, y así en continuo y en plena participación, autoría y actoría de los "sujetos de estudio", se encuentra totalmente ausente de lo que el ETED presenta.

4.5. ¿Diferencias de Contexto?

Por cierto el ETED alcanza un logro decisivo. Este es el desarrollo sociológico y la expansión sociológica del concepto de trabajo tipo. Con esto se llega a un neto y claro aporte frente a las metodologías existentes (DACUM y Funcionales). Sin embargo, dado que el ETED es una metodología que emerge en torno a principios de la década de los 80, cuando la presencia de las formas y las metodologías constructivistas se encontraban manifiestamente presentes, llama la atención el olvido de la persona individual que experimenta.

Una de las explicaciones que se puede ofrecer, dentro de tantas, es la similitud y diferencia del contexto social cultural en que nace el ETED y el nuestro, la francesa-europea y la tercer mundista y de países en vías de desarrollo.

Similitud por cuanto, ambas culturas han enfrentado en los últimos decenios la llegada de la globalización, con el incremento de la penetración

capitalista y la revolución informática. De modo que la multiplicidad y el cambio acelerado de escenarios condujeron a enfrentar las tareas tradicionales o establecidas de una forma necesariamente diferente. Los deslindes y sistemas cerrados se abrieron y una multiplicidad de interacciones tomo posición del campo organizacional y laboral. Ya no basta con una aproximación abstracta, aislada y atomizante y resulta necesario una aproximación más histórica, interconectada y holística. Así, se impone la obligada emergencia de una aproximación más sociológica, realidad que acusa el ETED de forma relativamente adecuada y con plenos derechos de autoría; pero así también, emerge una realidad psicológica que el ETED pasa por alto.

Sin embargo, al margen de la similitud señalada, la realidad francesa-europea a diferencia de la de los países en desarrollo o tercermundistas es dramáticamente diferente, descontadas las bases de inmigrantes que van generando en aquellos países una situación nueva y ya explosiva. Esta diferencia creemos que radica precisamente en la aún fuerte homogeneidad que se da en aquellas poblaciones y la significativa heterogeneidad económica, social y cultural de las poblaciones y de los individuos de los países en vías de desarrollo y tercermundistas.

El efecto de esta situación es que las ciencias en el medio europeo se pueden aplicar a situaciones humanas compartidas y comunes; esto es, la variable humana actúa casi como una constante y, en consecuencia, algo prescindible. Pero, las ciencias sociales en los países en vías de desarrollo y tercer mundistas deben aplicarse con absoluta consciencia de las diferenciales geográficas y humanas. Probablemente esta diferencia hace que el ETED haya prescindido de una dimensión que en estos otros países condiciona todo posible éxito. Asimismo, es probablemente por esto que la aproximación psicológica, integra lo personal y psicológico como una dimensión ineludible.

Este diferencial económico social es tan importante ya se trate de procesos exógenos o de procesos endógenos, porque siempre se encuentran condicionados por el factor persona, sus visiones de mundo, sus emociones, sus significaciones, sus percepciones laborales, sus comprensiones respecto del trabajo, la eficiencia, y lo justo. Se trata de variables de entrada en cualquier proceso y que deben ser consideradas y enfrentadas a objeto de fortalecer el potencial que presentan y a debilitar las dificultades que conllevan, incluso, en procesos de auto-desarrollo.

Por cierto este polo de preocupación resulta indispensable considerar porque en alguna manera los cambios en los países en vías de desarrollo y tercermundistas, a nivel promedio son más exigentes para sus poblaciones que para países desarrollados. Se requiere aquí toda una pedagogía del cambio urgente.

Creemos así, explicar las debilidades psico-constructivista del ETED frente a su gran aporte sociológico o al socio-constructivismo que aplica.

Conclusiones

Fundamentalmente en este artículo se ha deseado clarificar una eventual imprecisión en la que se ha incurrido al calibrar el método ETED como método constructivista. Se ha intentado esclarecer que no le corresponde la asignación de método constructivista psicológico, aunque pueda tener elementos que lo aproximan a un constructivismo sociológico. Este alcance por cierto, nada prejuzga del avance que implicó este método en referencia al método DACUM y Funcional de identificación de competencias.

Es más se destaca el aporte que sus creadores logran entregar al pasar desde un paradigma fundamentalmente crítico respecto de los métodos tradicionales, para pasar a desarrollar una alternativa metodológica, clara y plausible, susceptible de ser aplicada empleos no solo profesionales y roles normativamente especificados sino también a oficios o familias de empleos.

Si bien nos queda pendiente una revisión más exhaustiva respecto de las implicancias que este método ofrece desde el punto de vista de caracterizar sociológicamente un empleo y el desafío que conlleva vincular esta caracterización con aspectos psicológicos individuales propios de los titulares del empleo, resulta interesante acoger en forma crítica la propuesta ETED a la hora de abordar un proceso de identificación y desarrollo de competencias laborales.

Referencias Bibliográficas:

- Andrade, M. (2004). *Fundamentos Básicos de las Teorías del Aprendizaje*. Apuntes de Clase. Asignatura III: Magíster en Educación, Instituto Profesional del Valle Central y Universidad de La República.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: España. Edelvives.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (2005). *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona, Editorial Graó.
- Dreyfus, H. (2003). Ser -en-el-mundo. Comentario a la División 1ª de Ser y Tiempo de Martín Heidegger. Santiago, Chile, Editorial Cuatro Vientos.
- Mandon, N., Liaroutzos, O. (1990). *Análisis del empleo y las competencias: El método ETED*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Mandon, N., Sulzer, E. (2002). *Análisis del trabajo: La descripción de las competencias mediante un enfoque dinámico de los empleos*. [Versión electrónica] *Calificaciones & Empleo, Dimensiones francesas y europeas de la formación y el empleo - convenio Piette/Céreq*, 33, 1-4. <http://www.cereq.fr>.
- Mertens, L. (2000). *Competencia Laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelos*. www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/index.htm
- Rojas, E. (1998). *El Saber Obrero y La Innovación en la Empresa*. www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/rojas/index.htm
- Rosas, R. y Sebastián, Ch. (2004). *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a Tres Voces*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Schunk, D. (2006). *Teorías del Aprendizaje*. México. Pearson/Educación.

