



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO

---

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“LAS COMPETENCIAS LABORALES COMO  
UNA FORMA DE DESARROLLO HUMANO”

TESIS DE  
INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

**CELIA PATRICIA LÓPEZ CRUZ**

**DIRECTOR DE TESIS: MTRA. ERIKA VILLAVICENCIO AYUB**

**REVISOR: MTRA. MIRNA ROCÍO VALLE GÓMEZ**



MÉXICO, D.F. ABRIL, 2014.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

A mi padre **Efrain López**, que aun que ya no está con nosotros, me dio un gran ejemplo hasta su partida, por los sacrificios que hizo por la familia y por el apoyo e impulso que nos dio a todos, tratando de que fuéramos personas exitosas, ahora entiendo tu propósito y siempre lo tendré presente.

A mi madre **Sara Cruz**, por su incondicional compañía, apoyo, preocupación, ejemplo y dedicación, porque siempre está pendiente de toda su familia, y gracias a esto es que he logrado llegar hasta aquí.

A mis hermanas y hermanos, **Elida, Verónica, Marisol, Efrain y José**, que han sido mi ejemplo a seguir, que me dieron su apoyo, compañía y seguridad para continuar con mi camino.

A mis sobrinos, **Ricardo, Efrain, Sara, Diego y Valeria**, gracias por su inocencia y su visión de la vida, que me hacen recordar que nada es para tanto, que podemos caer, levantarnos y seguir adelante.

A **Fabián Carrasco**, gracias por cruzarte en mi camino y estar junto a mí, eres un gran apoyo e incentivo en mi vida, gracias por tus consejos, tiempo, impulso, comprensión y amor, estoy segura que seguiré contando contigo en las decisiones que tome en mi vida. Gracias porque sin ti no hubiera concluido este proyecto.

A la **Mtra. Erika Villavincencio**, por sus conocimientos, profesionalismos, apoyo y paciencia, gracias por aceptar ser mi asesora y por el tiempo dedicado a que se hiciera realidad este proyecto.

A la **Mtra. Mirna Valle, Mtra. Ma. Isabel Delsordo, Lic. Erika Souza y Lic. Adriana Martínez**, les agradezco por haber sido punto importante y decisivo en este proyecto, gracia por sus comentarios y sugerencias con lo cual se logro el enriquecimiento de este trabajo.

A la **UNAM**, mi gran casa de estudios, que me permitió tener honor de formar parte de ella.

## INDICE

### LAS COMPETENCIAS LABORALES COMO UNA FORMA DE DESARROLLO HUMANO

RESUMEN.....	I
INTRODUCCIÓN.....	II

#### Capítulo 1. ¿Qué son las competencias laborales?

1.1. Origen de las competencias laborales.....	1
1.2. Concepto y definición de competencia.....	5
1.3. Elementos de las competencias.....	18
1.4. Gestión por competencias.....	23

#### Capítulo 2. Antecedentes del sistema de competencia laborales y los modelos analíticos

2.1. Antecedentes históricos.....	34
2.2. Sistema de competencia laboral.....	46
2.3. Análisis conductista.....	52
2.3.1. Catálogo Nacional de Ocupaciones (CNO).....	62
2.3.2. Estudio de Análisis Ocupacional (EAO).....	64
2.3.3. Desarrollo de un Curriculum (DACUM).....	65
2.4. Análisis funcional.....	68
2.5. Análisis constructivista.....	77

#### Capítulo 3. Perspectivas de competencia y certificación laboral en México

3.1. Antecedentes en México.....	86
3.1.1. Aspectos legales.....	88

3.2. Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias (CONOCER) .....	91
3.2.1. Sistema de Normalización de Competencias Laborales (SNCL).....	94
3.2.2. Comités de Normalización de Competencia Laboral. ....	95
3.2.3. Sistema de Certificación de Competencia Laboral (SCCL).....	97
3.3. Elaboración y certificación de normas técnicas de competencias laborales. ....	101
3.3.1. Análisis funcional. ....	101
3.3.2. Mapa funcional. ....	104
3.3.3. Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL). ....	107
3.3.4. Instrumento de Evaluación de Competencia Laboral (IECL). ....	113
3.4. Política de Innovación Laboral .....	117
3.5. Ventajas y desventajas del uso de las competencias laborales.....	118

## **Capítulo 4. Desarrollo humano**

4.1. Humanismo.....	121
4.2. Humanismo en las organizaciones.....	124
4.3. Capital humano.....	125
4.4. Sociedad del conocimiento. ....	130
4.5. Desarrollo humano.....	132
4.5.1. Medición del desarrollo humano.....	136
4.5.2. Índice de desarrollo humano .....	138
4.5.3. Desarrollo humano y educación .....	139
4.6. Resiliencia.....	142
4.6.1. La estructura resiliente .....	145
4.6.2. Perfil de una persona resiliente .....	146
4.6.3. Efectos personales, laborales y sociales .....	147
4.6.4. Promoción de la resiliencia en los grupos de trabajo .....	148
4.6.5. Hacia la definición de un ambiente laboral resiliente.....	150

<b>CONCLUSIONES</b> .....	152
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	157

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito principal demostrar la relación entre las competencias laborales con el desarrollo humano, mediante una revisión teórica, dando una visión de ambos temas desde sus orígenes y principales exponentes hasta nuestros días.

Se realizó un análisis acerca de las competencias laborales en el ámbito empresarial. Se describieron los medios y métodos para la certificación de cada competencia, y quienes son los encargados de dicha certificación en nuestro país, el cual es CONOCER (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral) y de la implementación del Sistema de Normalización de Competencias Laborales (SNCL). Por otro lado se explica sobre el estudio del desarrollo humano, tema que es considerado en la actualidad como de gran interés ya que en los últimos años el sector empresarial se ha esforzado en aportar al avance de estos conceptos, donde ya no se ve al empleado solo como un medio para lograr un objetivo, sino que también forma parte del fin de este.

Mediante el estudio de los principales conceptos de cada tema y las trayectorias desde sus orígenes al término de esta investigación, se establece el vínculo de las competencias laborales con el desarrollo humano. Se reunieron diferentes posturas tanto internacionales como nacionales, estas últimas las podemos dividir en gubernamentales y particulares, ambas coinciden en capacitar al individuo y especializarlo, para su desarrollo integral.

El desarrollo humano, es un derecho de todos los individuos, se evalúa a través de quien tiene una vida más plena, tanto en salud, nivel de vida decorosa y conocimientos; y las competencias laborales ofrecen y garantizan mayor desarrollo personal, que es solo una parte, pero fundamental del desarrollo humano.

## INTRODUCCIÓN

Es importante señalar como un antecedente relevante, la contribución de la perspectiva que abre la Escuela Neo Humanorrelacionista cuya filosofía básicamente consisten en considerar las relaciones en el ámbito laboral como un factor relevante para motivar a las personas a la productividad y a la eficiencia. Otros enfoques como los de Maslow, Herzberg y Mac Clelland, señalan la importancia de la motivación, cuando los individuos expresan la satisfacción de estar cubiertos en cuanto a sus necesidades básicas, materiales, psicológicas y sociales y, en particular, la satisfacción de logro y desarrollo de habilidades por medio de la competencia para el mejoramiento de su desempeño laboral (Tagle, 1997).

En cuanto a los antecedentes es difícil referirse y decidir de qué autor o en qué hallazgo se inicia el tema de las competencias laborales tratado en esta tesis. Sin embargo, se considera para sus fines a uno de los pioneros, estudioso e investigador, como el autor que aportó un gran avance en la psicología educativa y laboral, Mc Clelland con sus estudios reportados en 1980. Los resultados de Mc Clelland cobraron relevancia para la problemática de la certificación de competencias, así como por la importancia de la motivación de logro (Nares, 2001).

El trabajo de Mc Clelland ha sido de tal trascendencia que un administrador finlandés, Helsinki, declaró estar de acuerdo respecto a que el desarrollo económico de un país depende del grado de desarrollo social, psicológico y laboral que tengan sus ciudadanos, además de ponderar la correlación positiva entre la necesidad de realizarse como persona en plenitud, tanto por su desempeño como por el logro de éxito. Resalta, también, que esta necesidad puede desarrollarse en las personas maduras, ya que los impulsos individuales no se fijan en las experiencias infantiles, lo que significa que el aprendizaje de



motivaciones adquiridos socialmente toman un papel de extrema importancia en el desarrollo de habilidades para un desempeño laboral eficaz (Nares, 2001).

Otra teoría fundamental es la de Herzberg, sobre la motivación/mantenimiento. En términos generales se refiere a que los nuevos empleados tienden a centrarse en los factores higiénicos en su primer trabajo, en especial en la seguridad (salario, los beneficios sociales, tipo de dirección o supervisión que las personas reciben de sus superiores, las condiciones físicas y ambientales de trabajo, las políticas físicas de la empresa, reglamentos internos, etc.), pero una vez que se encuentran satisfechos, tratan de satisfacer los factores motivacionales, como: iniciativa, creatividad y necesidades de responsabilidad. Sólo tomando en cuenta estas necesidades puede alcanzarse un auténtico logro en eficiencia, competencia, productividad y creatividad (Tagle, 1997).

Los experimentos basados en la motivación, incluyendo los de Herzberg, han contribuido a realzar el papel y la función del psicólogo del trabajo, dentro de la certificación de las competencias laborales, tomando en cuenta la importancia de desarrollar los Factores Motivacionales como impulsores eficaces del comportamiento (Tagle, 1997).

En esta reseña de los antecedentes del estudio de competencias laborales no puede soslayarse el enfoque de Maslow, en el que establece la importancia de satisfacer necesidades de orden inferior para posteriormente cubrir las de orden superior. Es preciso recordar algunas: necesidades fisiológicas y biológicas: respirar, comer y beber; psicológicas: seguridad y protección; sociales y pertenencia: aceptación, amor; sentimiento de grupo; estimulación y necesidades como confianza en sí mismo, paga, aprecio y, por último, autorrealización y autoactualización: alcanzar el propio potencial, autodesarrollo, crecimiento, aceptación de desafíos, creatividad y desarrollo de habilidades (Muchinsky, 2002).

En el caso de México en particular, el Gobierno a través de las Secretarías de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social desarrollaron en 1995 un programa llamado Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación, que tiene como objetivo impulsar un cambio en la formación de los recursos humanos dentro de las empresas para con ello aumentar la productividad y competitividad de las mismas, así como el progreso profesional de los trabajadores. Para tal efecto se creó formalmente el CONOCER (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral) quien se encarga de reglamentar, definir las normas y administrar los sistemas de competencias desde el sector gobierno para su aplicación a nivel empresarial. Este tipo de programa ya ha sido implementado en organizaciones como Grupo BIMBO, VITRO, Grupo Posadas, EDS, BANAMEX, TELMEX, PEMEX, Coca Cola, Danone de México, etc. en donde el programa es llevado a cabo por el departamento de Recursos Humanos y supervisado por el CONOCER. Así, el ejecutivo del área de Recursos Humanos a través de los modelos de competencia laboral se convierte en un facilitador de los procesos de cambio orientados a alinear a las personas con las estrategias de la organización siendo entonces las competencias una herramienta que permitirá a las organizaciones alcanzar el éxito y a las personas conocer las habilidades y conocimientos que deberán desarrollar para mejorar su desempeño. (CONOCER, 2000).

Los antecedentes del estudio del desarrollo humano como disciplina tienen su origen en tres grandes fuentes (Gómez, 1997):

1. Las corrientes europeas del pensamiento humanístico, fenomenológico y existencial que se forman en filósofos tales como Husserl (1913), Kierkegaard (1844), Heidegger (1930), Buber (1992) y otros que tienen gran influencia tanto en Psicología como en Pedagogía.

2. La Psicología Humanística que aparece en Norteamérica a finales de los treinta y principio de los cincuenta con Carl R. Rogers, que originó el enfoque centrado en la persona, fue quien más tarde propondrá el movimiento del desarrollo humano que se conoce como “The Human Growth and Development Movement”.
3. El movimiento del desarrollo del potencial iniciado por Kurt Lewin, fundador del Centro de Investigación de Tecnología, de Massachussets, en 1945.

El objetivo principal del desarrollo humano se enfoca al estudio del hombre, a él van dirigidos todos los esfuerzos para hacerlo crecer integralmente, sin dejar de lado las posibles alteraciones funcionales y orgánicas que demandan tratamientos médicos o psiquiátricos y otras relacionadas con la violencia familiar, las presiones sociales y hasta por tensión y estrés en la vida cotidiana de las grandes ciudades, así como otras que ocasionan desajuste familiar, escolar, laboral y social, por su personalidad ansiosa, nerviosismo o porque carecen de rumbo en la vida. En estos casos lo adecuado es solicitar ayuda terapéutica a fin de sanear su desarrollo personal y continuar en su experimento humano.

Sin embargo, es prioritario conocer dicho enfoque en sus aspectos positivos y en sus limitaciones. Por consiguiente uno de los aspectos de esta tesis es exponer una investigación documental sobre el tema de las competencias laborales y su certificación, así como su relación con el desarrollo humano

Esta tesis, queda dividida en cuatro capítulos: El primero, se denomina ¿Qué son las competencias?, para conocer el origen de las competencias laborales, concepto y definición de esta, así como los elementos de las mismas, pero sobre todo, qué tipo de gestiones se pueden llevar a cabo, a través de las competencias.

En el capítulo segundo, se puntualizan los antecedentes del sistema de competencia y sus modelos analíticos, desde los antecedentes históricos de éstas, para comprender lo que significa un sistema de competencia laboral para saber de qué manera nos puede servir un análisis conductista, desde el punto de vista del catálogo nacional de ocupaciones, el estudio de análisis ocupacional, el dacum, el análisis funcional, y el constructivista que incide de manera directa en el desarrollo humano, es decir, la medición de ésta.

En el capítulo tercero se analizan las perspectivas de competencia y certificación laboral en nuestro país, desde sus primeros antecedentes, sus aspectos legales y la importancia de conocer el sistema de normalización de competencias laborales, sus comités, sus normas técnicas y sus sistemas de certificación que permitan en un momento determinado, elaborar y certificar dichas normas técnicas de competencia laboral, para así conocer las ventajas y desventajas del uso de estas competencias.

Finalmente, en el capítulo cuarto, denominado, Desarrollo humano, se explica tanto el concepto como los puntos principales de estudio del desarrollo humano, aplicando la sociedad del conocimiento, la influencia del desarrollo humano y educación y la resiliencia.

**Planteamiento del problema:** En términos de desarrollo personal surgen diversas competencias derivadas de las habilidades físicas, sociales y académicas que deben manifestarse y referirse a fin de involucrarse en el ambiente de manera eficaz. Pero ¿Cómo pueden las competencias laborales influir en el Desarrollo Humano de un trabajador?

Con el presente trabajo se pretende contribuir en el estudio de las competencias laborales, informando, así mismo de la utilidad que tiene para los

trabajadores en cuanto a la mejora de su productividad y las oportunidades de desarrollo humano.

**Justificación:** Las personas quieren y se preocupan por ser competitivas, de la misma forma buscan su Desarrollo Humano, desean interactuar de manera efectiva con su entorno y este deseo de ser eficaz se extiende a todos los aspectos de la vida: la escuela, el trabajo, las relaciones, así como durante la recreación y los deportes. Todas las personas quieren desarrollar habilidades y cada una quiere mejorar y hacer crecer sus capacidades, talentos y competencias. Todas quieren avanzar y hacer progresos (Espinoza, 2004).

Con base en lo anterior, esta tesis se ha centrado en el tema de la competencia laboral por ser ésta una herramienta que ha adquirido importancia en las empresas que buscan una óptima productividad a través de lo que hoy se llama “desempeño laboral”.

La Psicología Laboral, al aplicarse al estudio del comportamiento humano adquiere su máxima importancia al impartir al trabajador una capacitación plena que lo libere de temores y le dé tanto la posibilidad de expresarse por sí mismo como de aplicarse satisfactoriamente a la tarea asignada, sea de producto o servicio. Con estas seguridades el empleado alcanzaría su máxima realización y, como consecuencia, estaría ante un futuro “libre de temores”.

No es tarea fácil llegar al propósito planteado ya que a veces el empresario mexicano rehúye a proporcionar capacitación a sus trabajadores argumentando que de ser así estos encontrarían fácilmente mejores condiciones de trabajo y lo abandonarían y todo para él se reduciría a una pérdida de tiempo y de dinero. A su vez el trabajador no está en la mejor disposición para emprender su capacitación y desarrollo, argumentando que su patrón al capacitarlo sólo lo haría

para exigirle más sin compartir beneficios económicos. De esta forma se produce un círculo vicioso paralizante (Mata, 2004).

Aun considerando esta situación, y las condiciones actuales de la economía, con sus implicaciones positivas y negativas, nos encontramos inmersos en un mercado globalizado sumamente competitivo, en el que el empresario debe enfrentarse con artículos de excelencia y además, lo que es muy importante, que sientan empresarios y trabajadores la satisfacción de ofrecer productos y servicios de excelencia realizados por personal altamente capacitado.

**Objetivo general:** Determinar si existe relación entre las competencias laborales y el desarrollo humano, mediante una investigación documental de ambos temas.

**Preguntas de investigación:**

- ¿Cuál es la perspectiva del Desarrollo Humano con respecto a las competencias laborales?

**Procedimiento:**

- Se expondrán diversas fuentes documentales sobre el tema de las competencias laborales y su aplicación en el campo del trabajo y la productividad.
- Se describirá la perspectiva del desarrollo humano y se planteará la posibilidad de considerar las competencias laborales como una más de las habilidades que forman las estrategias del desarrollo en la etapa productiva de las personas.

## **Capítulo 1. ¿Qué son las competencias?**

Al abordar el estudio de las competencias laborales es necesario dejar en claro el origen y lugar, además de los motivos que propiciaron la aparición del interés por este tema en la industria, por lo que en este capítulo, se explica los diferentes conceptos que se tienen de competencia laboral, su surgimiento, sus aplicaciones, así como el concepto y definición de éstas; cuales son los elementos que la integran, y por último como se ha desarrollado la gestión por competencias en el ámbito laboral.

### **1.1. Origen de las competencias laborales.**

Fue en la década de los 70, cuando la Organización Internacional del Trabajo (OIT), emitió un proyecto de valoración del trabajo y la concesión de certificados a los trabajadores con buenos conocimientos empíricos, aun cuando carecieran de estudios académicos (Fletcher, 2000). Esto, constituyó el antecedente más importante para la búsqueda de metodologías de definición y medición de competencias.

En el año de 1973, durante la XI reunión de la Comisión Técnica del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, CINTERFOR, que se celebró en Buenos Aires, se aprobó la realización de un proyecto sobre el tema de medición y certificación de las calificaciones ocupacionales de los trabajadores de América Latina y el Caribe (Giribaldi, s. f.).

El proyecto citado, se concretó en octubre de 1974, después de un convenio de cooperación técnica que suscribieron la OIT y la República Federal de Alemania. A CINTERFOR se le delegó la responsabilidad de la ejecución del mismo; el Proyecto 128 fue como se le nombró e inició sus actividades a mediados de 1975 (Giribaldi, s. f.).

En el Proyecto 128, se habla de calificaciones profesionales, que constituyen una especie de activo con que los individuos pueden contar para el desempeño ocupacional, fundamentado en conocimientos, habilidades y modelos de comportamiento adquiridos durante los procesos de socialización y de educación/formación. Esto quiere decir que constituye una capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a un puesto (Giribaldi, s. f.).

Sin embargo, el interés por lo comportamental tenía ya sus orígenes con Tyler (1949), quien enunciaba cuatro principios fundamentales a tener en cuenta en la construcción del currículo formativo: En primer lugar, una definición clara de los objetivos a alcanzar; después, la selección de las metodologías más idóneas para alcanzar esos objetivos; en tercer lugar, una mínima organización racional de la secuenciación de la instrucción; y finalmente, la evaluación directa del acierto en alcanzar los objetivos previstos (Rodríguez, 2006).

Fue en los años 70, cuando McClelland, describió por primera vez el concepto *competencias*. Mencionó que hacen referencia tanto al conocimiento de los requisitos técnicos del trabajo, y su puesta en práctica, como a las actitudes o rasgos psicológicos necesarios para un adecuado rendimiento. En otras palabras, se dice que una competencia, es una característica subyacente que está relacionada con una actitud de éxito en el trabajo (Cocca, s. f.).

En su opinión, las aptitudes académicas tradicionales (como las calificaciones y títulos) no permiten predecir adecuadamente el grado de desempeño laboral o el éxito en la vida. En su lugar, propone que los rasgos que diferencian a los trabajadores más sobresalientes de aquellos otros que simplemente hacen bien las cosas hay que buscarlos en competencias tales como la empatía, flexibilidad e iniciativa (Schvartzman, s. f.).



En sus investigaciones, utilizó la entrevista de incidentes críticos, de Flanagan (1954), donde se pide a los sujetos que piensen en situaciones importantes que se han producido en su trabajo que cristalizaron en un éxito o fracaso, y describan las conductas que llevaron a cabo con todo detalle; de esta forma se puede discriminar de forma objetiva qué comportamientos habían sido exitosos y cuáles no (Schvartzman, s. f.).

El mismo, autor, identificó muestras representativas de sujetos que habían triunfado en su trabajo con otras que habían fracasado y valoraba las características personales (competencias) asociadas con las actuaciones exitosas. Así llegó a distinguir las competencias diferenciadoras (características que distinguen a un trabajador con una actuación superior de otro con una actuación inferior) de las competencias umbral (características mínimas que se precisan para lograr una actuación adecuada) (Schvartzman, s. f.).

Bloom publicó un artículo titulado “Aprendizaje para el dominio”, en el cual se afirmaba que el noventa o noventa y cinco por ciento de los alumnos tienen la oportunidad de aprender todo lo que se les enseña, siempre y cuando, se les brinden las condiciones adecuadas. La industria automotriz estadounidense dio la pauta a Bloom, para publicar tal artículo. En las décadas de los sesenta y setenta a los dirigentes de la industria les venía preocupando el bajo desempeño que mostraban sus fábricas, mientras que la misma industria en Japón comenzaba la conquista de los mercados occidentales con productos más económicos y de calidad superior (Vossio, 2002).

A consecuencia de estos trabajos, surgió en la misma década un conocimiento llamado enseñanza basada en competencias, sobre la base de cinco principios:

- 1) Todo aprendizaje es individual.

- 2) El individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta hacia las metas que quiere lograr.
- 3) El proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él.
- 4) El conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje.
- 5) Es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad de las tareas de aprendizaje (Vossio, 2002).

Desde entonces, la competencia ha tenido varias definiciones, que según Schwartzman (s. f.), es adaptada por el empleador y determinada por “el criterio del desempeño” y se logra mediante el análisis de funciones, que son divisiones en el trabajo en un área determinada, con propósitos específicos y en funciones.

Schwartzman (s. f.), menciona que la evaluación se realiza mediante criterios de actuación específica. Esto quiere decir, en enunciados que ayudan al evaluador a juzgar con criterios específicos, observables, constantes y comportables por medio de evidencias, para saber si el individuo es o no apto para ejercer una actividad de competencia laboral.

En el mismo sentido, la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE), concluyó que todas naciones desarrolladas estaban entrando en la economía del conocimiento en la cual la competitividad daba la respuesta a una evaluación más convincente sobre el conocimiento y la habilidad de la fuerza de trabajo (Vossio, 2002).

Posteriormente, el Centro de Formación Profesional, organizó en 1992, una serie de seminarios para analizar y definir el concepto de competencia. Sin embargo, sólo se comentó la necesidad urgente de establecer medidas que facilitaran la movilidad europea y lo fuera en términos de educación y empleo (Vossio, 2002).

Al año siguiente, se intentó esclarecer por qué motivos y a partir de qué situaciones, cada país europeo introdujo el concepto de competencia en los debates sobre formación y enseñanza profesional. En la segunda ronda de reuniones se llegó a la conclusión de que algunos países debaten la cuestión de las competencias, en cuanto para otros, el concepto no tenía mayor importancia política. Se verificó que los debates sobre competencias se producen en los países que intentan resolver problemas muy específicos de sus sistemas educativos, y que algunas naciones tomaban en préstamo los debates que ocurrían en otros países (Vossio, 2002).

En México, las competencias se definen en las normas de desempeño, cuya determinación e integración, se establece entre el gobierno, los empresarios y los trabajadores por medio del Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER, s. f.).

En la actualidad, las competencias constituyen una conceptualización y un modo de operar en la gestión en los recursos humanos, lo que permite una mejor articulación entre gestión, producción y educación (Vossio, 2002).

## **1.2. Concepto y definición de competencia.**

La palabra competencia lo describiremos detalladamente, iniciaremos con los términos *competence* en francés y *Kompetenz* en alemán, que pasan al inglés en dos palabras (Benavides, 2002):

1. *Competency*. Aspectos del trabajo que deben ser realizados correctamente, es una exigencia particular que una persona puede o no tener.

2. *Competence*. Lo que la gente necesita aportar al trabajo para realizar lo requerido acorde al grado de delegación, el modelo de competencia desempeño y el nivel de cierta habilidad o competencia.

Levy-Levoyer (1997), desentraña el concepto de *competencias* y observa que existen dos verbos en español, *competer* y *competir*, que resultan diferentes, no obstante que provienen del mismo verbo latino: *competere*. A partir del siglo XV, en la lengua española, *competer*, significó pertenecer a, incumbir, dando lugar al sustantivo *competencia* y al adjetivo *competente*; para indicar lo apto o lo adecuado. Sin detenerse en la evolución de los dos verbos mencionados, se dice que de acuerdo al lenguaje y habla contemporáneos se identifican seis grandes acepciones para el término de *competencia*.

Competencia como:

1. **Autoridad:** Cuando se decide qué asuntos y atribuciones quedan bajo la potestad de un profesional.
2. **Capacitación:** Cuando se destaca el grado de preparación, saber hacer, pericia y conocimientos.
3. **Competición:** Relativo a las estrategias de producción y venta de productos y servicios, todos generados para rivalizar.
4. **Cualificación:** Cuando se está aquilatando si un candidato muestra las cualidades que se exigen como pertinentes para un puesto.
5. **Incumbencia:** Se utiliza para acotar las tareas y funciones de las cuales son responsables unos empleados en un dominio profesional dado.
6. **Suficiencia:** Cuando se fijan las especificaciones que se consideran mínimas o clave para el buen hacer competente y competitivo (Levy-Levoyer, 1997).

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001) la palabra *competencia* en su primera connotación se relaciona con disputa y oposición, pero también en otro de sus significados representa pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Dentro de las definiciones, existen múltiples y variadas aproximaciones que cambia entre países y autores. A continuación, se incluyen varias definiciones, sobre competencia laboral. Para su clasificación, se basa en definiciones de instituciones, autores, punto de vista educativo y consideradas por la gestión de recursos humanos.

El Instituto Nacional de Empleo (INEM, 1995) de España, considera que, las competencias profesionales definen “el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo” Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer.

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA, 2001) de Colombia: la define como el conjunto de capacidades socioafectivas y habilidades cognoscitivas, psicológicas y motrices, que permiten a la persona llevar a cabo de manera adecuada, una actividad, un papel, una función, utilizando los conocimientos, actitudes y valores que posee.

El Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI, 2002) de Brasil, define la competencia como la capacidad de un trabajador para movilizar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para alcanzar los resultados pretendidos en un determinado contexto profesional, según patrones de calidad y productividad. Implica entonces, la capacidad de actuar, intervenir y decidir en situaciones imprevistas, movilizándolo el máximo de saberes y conocimientos para dominar situaciones concretas de trabajo, aplicando experiencias adquiridas de un contexto para otro.

De acuerdo con la Autoridad Nacional de Formación de Australia: Competencia es la capacidad para desempeñar tareas y obligaciones de acuerdo con el estándar esperado en el empleo (Vargas, 2004).

El Ministerio del Trabajo de Chile, las define como, la capacidad de un individuo para desempeñar una función productiva en diferentes contextos, de acuerdo a los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. A diferencia de los conocimientos y las aptitudes prácticas, que pueden ser válidos a través de los diplomas y títulos del sistema de educación técnica y profesional, las competencias requieren de un sistema especial de evaluación y certificación (Vargas, 2004).

El Ministerio de Educación de Brasil, por su parte, señala que es la capacidad de articular, movilizar y colocar en acción, valores, conocimientos y habilidades necesarias para el desempeño eficiente y eficaz de actividades requeridas por la naturaleza del trabajo. La Ley de directrices básicas de la educación establece que una persona es competente cuando “constituye, articula y moviliza valores, conocimientos y habilidades para la solución de problemas, no solo rutinarios, sino también inesperados, en su campo de actuación” (Vargas, 2004).

Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP) en Guatemala: Competencia profesional es la habilidad para realizar los roles o puestos de trabajo a los niveles requeridos según las normas establecidas en el empleo. Conlleva la capacidad de realizar un conjunto de actividades o funciones específicas en el desempeño de un puesto de trabajo (Vargas, 2004).

Provincia de Québec: Una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras

que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea (Vargas, 2004).

Consejo Federal de Cultura y Educación en Argentina: Un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional". Reconoce, además, la existencia de competencias básicas que envuelven los fundamentos técnicos y científicos; competencias específicas que engloban capacidades técnicas, las cuales permiten operar objetos y variables que inciden en la generación del producto y, competencias de gestión, un conjunto de organizativas, metodológicas y sociales, referentes a la calidad y la organización del trabajo, las relaciones en éste y la respuesta ante situaciones nuevas e imprevistas (Vargas, 2004).

Instituto Salvadoreño de Formación Profesional (INSAFORP): Conjunto de atributos de una persona para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Estos atributos se expresan mediante la habilidad física o manual; intelectual o mental y social o interpersonal, es decir, que son expresadas en el hacer, el saber y el saber hacer (Vargas, 2004).

Autoridad Nacional de Calificaciones en Inglaterra (QCA): Es el modelo de las calificaciones vocacionales nacionales. Las National Vocational Qualifications (NVQ) son calificaciones basadas en competencias. Reflejan las habilidades y conocimientos necesarios para la realización de un trabajo efectivamente, y demuestra que el candidato es competente en el área de trabajo que la NVQ representa. En el sistema inglés, más que hacer énfasis en una definición de competencia laboral, al concepto se le encuentra latente en la estructura misma del sistema normalizado (Vargas, 2004).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), en la Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos y la formación dice que: El término competencia, abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y los conocimientos técnicos especializados que se aplican y dominan en un contexto específico (Vargas, 2004).

Desde el punto de vista de organizaciones e instituciones, El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, CONOCER (s. f.) de México, la entiende como la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; estas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.

Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) en México: Conjunto de habilidades y actitudes que son aplicados al desempeño de una función productiva a partir de los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo, que se dividen en tres: Básicas, genéricas y específicas (Tamayo, s. f.).

*Definiciones desde el punto de vista de diferentes autores:*

Brum y Samarcos (1999): Habilidades mentales, cognitivas, socioafectivas y psicomotoras que necesitan ser apropiadas para la generación de habilidades específicas para el ejercicio profesional.

Tamayo (s. f.): Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y refleja los conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad.



Fröhlich: Capacidad objetiva de un individuo para resolver problemas, cumplir actos definidos y circunscriptos. El hecho de disponer conocimientos y aptitudes o de emplearlas con un propósito para expresar una capacidad que manifiesta un dominio exitoso sobre determinadas tareas o situaciones problemáticas (Cocca, s. f.).

Forgas: La competencia profesional es el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiestan a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de problemas de su profesión, pudiendo incluso, resolver aquellos no predeterminados (Cocca, s. f.).

Castellanos: De forma general se reconoce que la competencia es una *categoría psicológica* que integra determinados componentes figurativos, procedimentales, actitudinales y personológicos en función de lograr un desempeño eficiente en un contexto concreto de actuación (Cocca, s. f.).

Gallart (1995): Un conjunto de propiedades en permanente modificación que debe ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica... no provienen de la aplicación de un currículum, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas.

Gonzci y Athanasou (1996): Una compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Este ha sido considerado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.

Mertens (1997), aporta una interesante diferenciación entre los conceptos calificación y competencia. Mientras que por calificación entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, la competencia las refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado.

Tejeda (1999): Conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar, saber ser, conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados, coordinados e integrado en el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hace capaz de actuar a un individuo con eficiencia en una situación profesional.

González (2001): Ahora bien, al entender las competencias laborales como una construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en situaciones reales de trabajo, los que se obtienen no sólo a través de la educación formal, sino también, y en gran medida, mediante el aprendizaje por la experiencia, resulta ser un enfoque necesario de aplicar en la administración del Estado, en favor de sus políticas de modernización.

Agudelo (2002): Capacidad integral que tiene una persona para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo.

Hager y Beckett: En cuanto a las bases filosóficas del concepto integrado de competencia, dicen que: "...si bien los atributos son lógicamente necesarios para la competencia, por sí solos no bastan, puesto que cualquier explicación satisfactoria de la competencia debe cumplir tanto los atributos como las tareas". Se refiere a la noción de tarea en su sentido más amplio, pues tarea significa el desempeño en función de una concepción global que el propio trabajo (Irigoin y Vargas, 2002).

Irigoin y Vargas (2002): se puede acercar un concepto de competencia como la combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado. Más aún, se habla de un saber actuar movilizando todos los recursos.

Según Cejas y Pérez: las competencias también pueden ser consideradas como un sistema de atributos en estrecha vinculación, que de una manera holística y dialéctica la definición es más compleja (Combariza, 2001)

Kochanski: La competencia son las técnicas, las habilidades, los conocimientos y las características que distinguen a un trabajador destacado, por su rendimiento, sobre un trabajador normal dentro de una misma función o categoría laboral (Vargas, 2004).

Le Boterf: Una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente, relaciones documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño (Vargas, 2004).

Prego: Son aquellas cualidades personales que permiten predecir el desempeño excelente en un entorno cambiante que exige la multifuncionalidad. La capacidad de aprendizaje, el potencial en el sentido amplio, la flexibilidad y capacidad de adaptación son más importantes en este sentido que el conocimiento o la experiencia concreta en el manejo de un determinado lenguaje de programación o una herramienta informática específica” (Vargas, 2004).

*Definiciones desde el punto de vista educativo, es decir, en los diseños curriculares:*

Para Sepúlveda, representa un modelo derivado del antiguo y ahora superado concepto de *calificación*, y remite a saberes, habilidades y actitudes individuales anteriormente no tomados en cuenta, para el desempeño laboral. El sistema educativo orientado por el concepto de competencias es un sistema que puede hacer frente a los desafíos de competitividad (*competencia/competitividad*) contenidos en la nueva organización mundial del trabajo (Combariza, 2001).

Pinto: Competencia es la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica». Cada competencia es así entendida como la integración de tres tipos de saberes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser). Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (Irigoin y Vargas, 2002).

*Definiciones desde el punto de vista de la gestión de recursos humanos la relaciona con la idoneidad y el desempeño del trabajador:*

Spencer y Spencer: consideran que es una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio, que incluyen: motivaciones, rasgos psicofísicos (agudeza visual y tiempo de reacción, por ejemplo) y formas de comportamiento, autoconcepto, conocimientos, destrezas manuales y destrezas mentales o cognitivas. (Rodríguez, s. f).

Vargas en su artículo “Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio”, realiza un análisis acerca de la utilización del término competencia. Destaca que las competencias:

- Son características permanentes de las personas.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecutan una tarea o un trabajo.
- Están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad.

- Tienen una relación casual con el rendimiento laboral, es decir, no están asociadas con el éxito sino que se asume que realmente lo causan.
- Pueden ser generalizadas a más de una actividad.
- Combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual (Combariza, 2001).

Las consecuencias de las competencias, según Ravitsky son las siguientes:

- Es imposible medir la competencia, excepto en el puesto de trabajo.
- La formación inicial tiene una ambición más amplia que es de preparar el joven a enfrentar el futuro. Por eso, la formación inicial debe dar más conocimientos que lo necesario a corto plazo.
- El concepto de competencia debe ser visto de una manera dinámica (capacidad a enfrentar nuevas situaciones de trabajo, adaptarse, desarrollo de la autonomía). Las competencias tienen que ser integradoras de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades, tienen que ser competencias para formar al hombre para la vida, no competencias para formarlos para un puesto de trabajo. No formar un graduado trabajador desechable que una vez concluido su ciclo productivo planificado, quede desamparado en el mundo del trabajo. No formar máquinas sino hombres para la vida (Combariza, 2001).

Rychen (2004) dice que la noción de competencia tiene muchas acepciones, pero todas ellas tienen cuatro características en común:

- Toma en cuenta el contexto. El contexto está constituido por un conjunto de situaciones reales en donde deberán ejercerse las competencias.
- Es el resultado de un proceso de integración. Un objetivo de aprendizaje no es lo mismo que una competencia. El objetivo de aprendizaje es lo que el profesor espera que el estudiante sea capaz de hacer al final del curso, es un dispositivo para la enseñanza. La competencia identifica los resultados esperados por el mercado de trabajo, en términos del nivel de dominio de las tareas y funciones

profesionales, donde se integran los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

- Está asociada con criterios de ejecución o desempeño. Los criterios de desempeño siempre se establecerán previamente a la instrucción e identifican los indicadores de evaluación que determinan el éxito en el dominio de la competencia, en armonía con los requerimientos del mercado de trabajo.
- Implica responsabilidad. En la Formación Profesional Basada en Competencias, el estudiante es el responsable de su aprendizaje. El tiempo que tarde en alcanzar el dominio de una competencia depende de la gestión que haga del mismo.

González (1993), considera que el desarrollo de la persona “es una continua transformación que tiende de manera natural a la realización del potencial propio de cada una de las dimensiones que conforman su naturaleza”.

Ducci (1997): La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino también y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo

En ese sentido, toma especial relevancia el concepto de competencia laboral, entendida como la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos del desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto; es decir la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser. La competencia laboral proporciona información sobre el capital intelectual que portan los individuos, asegura si realmente éstos cumplen con el estándar de calidad establecido por rama, industria o área ocupacional, y determina el nivel de desempeño de la fuerza del trabajo (Ibarra, 1999).

Como se describió anteriormente se pueden tener diferentes puntos de vista de las competencias como son, (Ramírez, 2002):

Empresarial. La competencia vista en el desempeño eficiente del trabajador.

Psicológico. La competencia como una conformación psicológica compleja, que implica componentes motivacionales y afectivos del sujeto.

Educativo. ¿Cómo formar un profesional con los conocimientos, procedimientos y actitudes requeridos para ocupar el espacio que le corresponde en la sociedad? Es decir, la estructuración curricular y didáctica del sistema de conocimientos, habilidades, valores, aptitudes, actitudes, motivos que debe poseer un individuo para ejecutar sus tareas y que debe ser para la vida no solo en el contexto laboral.

Instituto Nacional Tecnológico (INATEC): Competencia laboral es la descripción de las grandes tareas independientes que realiza un trabajador en su puesto de trabajo. Es, a la vez, la suma de pequeñas tareas llamadas subcompetencias. La totalidad de las competencias es la descripción total de las tareas de un puesto de trabajo. Competencia laboral es la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de trabajo movilizandolos conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos del trabajador con base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo (Vargas, 2004).

Cada día crece el interés por el conocimiento y aplicación de las competencias en diferentes campos, por lo que es importante conocer a fondo que son y cómo se conforman.

### **1.3. Elementos de las competencias.**

En términos generales, una competencia es lo que hace que la persona sea, valga la redundancia, competente para realizar un trabajo o una actividad de forma exitosa, lo que puede significar la conjunción de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas específicas. Si falta alguno de esos aspectos, y el mismo se requiere para lograr algo, ya no se es competente. Es lo que Charles Lawshe y Michael Balma (Rodríguez, s. f) planteaban hace muchos años como, la potencialidad para aprender a realizar un trabajo (capacidades); la capacidad real, actual, para llevar a cabo el trabajo (acción), y la disposición para realizarlo, es decir, su motivación o su interés (compromiso).

Siguiendo esta perspectiva, Jericó (2001), señala que a lo anterior se le llama talento, dice que “un determinado profesional será considerado talentoso, siempre y cuando presente la conjunción de los siguientes tres componentes.”

- Capacidades, es decir conocimientos y competencias que le permitan lograr los resultados.
- Compromiso, ya sea con el proyecto o con su empresa, y por último,
- La acción, no sólo hay que saber hacer, sino también llevarlo a cabo y en el tiempo que se requiere.

Para esta autora, la principal aportación del talento individual es ser materia prima del talento organizativo; aquel que reside en los grupos de trabajo y en las organizaciones. Para conseguirlo las empresas han de conocer cuál es su aportación del profesional, y medir y gestionar los facilitadores que consiguen reforzar el compromiso de los talentos con el proyecto, lo que implica a grandes



rasgos los siguientes aspectos: cultura, liderazgo, clima laboral, dirección, estructura organizativa y retribución (Jericó, 2001).

De lo anterior, se observa que la gestión del talento esta en correspondencia directa con la gestión por competencias, en el sentido que ambas buscan atraer, desarrollar y retener a quienes poseen esas características que les permiten desempeñar exitosamente una organización determinada (Jericó, 2001).

Según Le Bonter, las competencias se estructuran en base a tres componentes fundamentales (figura 1): el saber actuar, el querer actuar y el poder actuar, (Mata, 2004).

1. El saber actuar: Es el conjunto de factores que definen la capacidad inherente que tiene la persona para poder efectuar las acciones definidas por la organización. Tiene que ver con su preparación técnica, sus estudios formales, el conocimiento y el manejo adecuado de sus recursos cognitivos puestos al servicio de sus responsabilidades.
2. El querer actuar: Alude no sólo al factor de motivación del logro intrínseco a la persona, sino también a la condición más subjetiva y situacional que hace que el individuo decida efectivamente emprender una acción en concreto. Influyen frecuentemente la percepción de sentido que tenga la acción para la persona, la imagen que se ha formado de sí misma respecto de su grado de efectividad, el reconocimiento por la acción y la confianza que posea para lograr llevarla a efecto.
3. El poder actuar: En muchas ocasiones, la persona sabe cómo actuar y tiene los deseos de hacerlo, pero las condiciones no existen para que realmente pueda efectuarla. Las condiciones del contexto, así como los medios y

recursos de los que disponga el individuo, condicionan fuertemente la efectividad en el ejercicio de sus funciones.

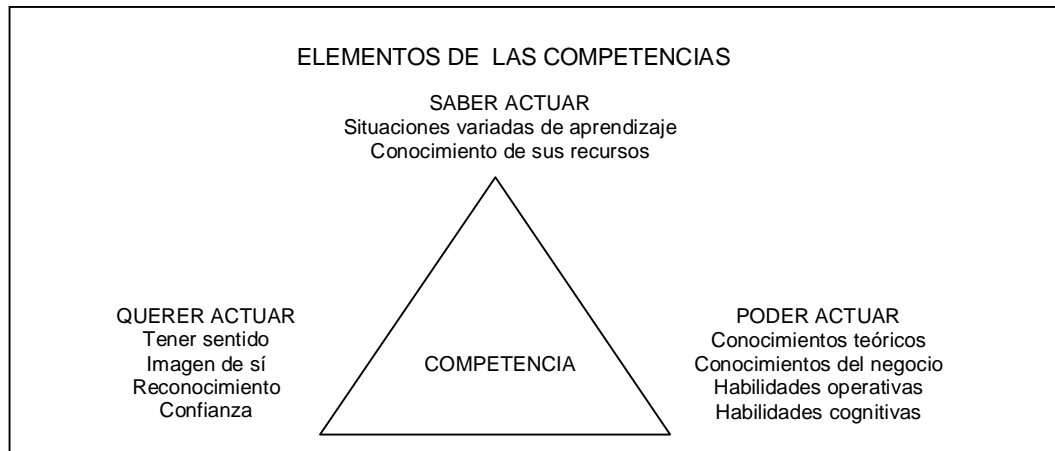


Figura 1. Propuesta de Le Boterf (Mata, 2004).

Otra forma de abordar los elementos que estructuran las competencias, es a través del modelo propuesto por García Miguel en 2005 (figura 2), quien señala que, la competencia se estructura en base a cinco elementos fundamentales: el saber, el saber hacer, el saber estar, el querer hacer y el poder hacer. Muy similar que el esquema de Spencer y Spencer (Balart y Gómez, 2004).

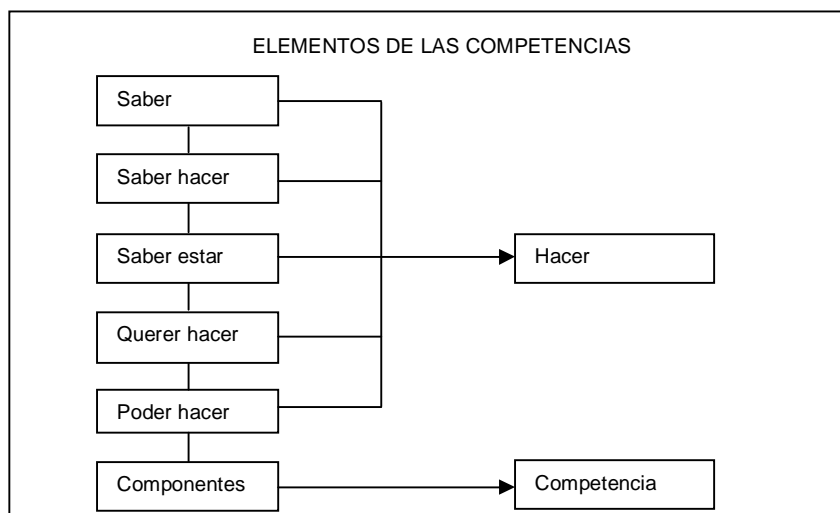


Figura 2. Propuesta de García (Balart y Gómez, 2004).

1. Saber: Conjunto de conocimientos relacionados con los comportamientos implicados en la competencia. Pueden ser de carácter técnico y de carácter social. En ambos casos, la experiencia tiene un rol esencial (Según Spencer y Spencer, esto estaría relacionado con el conocimiento).
2. Saber hacer: Conjunto de habilidades que permite poner en práctica los conocimientos que se poseen. Se puede hablar de habilidades técnicas, sociales y cognitivas; y por regla general, las mismas deben interactuar entre sí (Según Spencer y Spencer, esto estaría relacionado con las habilidades).
3. Saber estar: Conjunto de actitudes acordes con las principales características del entorno organizacional y/o social. Es decir, se trata de tener en cuenta tanto valores, creencias, actitudes como elementos que favorecen o dificultan determinados comportamientos en un contexto dado (Según Spencer y Spencer, esto estaría relacionado con el concepto de uno mismo).
4. Querer hacer: Conjunto de aspectos motivacionales responsables de que la persona quiera o no realizar los comportamientos propios de la competencia. Se trata de factores de carácter interno y/o externo a la persona, que determinan que ésta se esfuerce o no por mostrar una competencia (Según Spencer y Spencer, esto estaría relacionado con las motivaciones).
5. Poder hacer: Conjunto de factores relacionados con dos cuestiones fundamentales: lo individual y lo situacional. El primer punto de vista, se refiere a la capacidad personal, es decir, las aptitudes y rasgos personales que se contemplan como potencialidades de la persona. Y desde el punto de vista situacional, se refiere al grado de favorabilidad del medio, es decir, diferentes situaciones pueden marcar distintos grados de dificultad para mostrar un comportamiento dado. Es válido destacar, la disponibilidad o no de medios y

recursos que faciliten o dificulten el desempeño de la competencia (Según Spencer y Spencer, esto estaría relacionado con los rasgos de personalidad).

Los elementos citados, llevan al hacer, es decir, a la competencia, que resulta observable para los demás y que permite establecer diferentes niveles de desempeño de las personas en su ámbito persona y/o profesional, ya sea durante la realización de tareas diversas o en sus interacciones sociales (Balart y Gómez, 2004).

El modelo propuesto por Le Boterf coincide con los postulados de otros autores (Gonzci, Athanasou, Vargas, Casanova, Montanaro, Fernández, Baeza) quienes al referirse a las competencias en base al “enfoque conductista” señalan que, su definición está dada por la conjunción de tres elementos fundamentales: el saber actuar, el querer actuar y el poder actuar (Rychen, 2004).

Spencer y Spencer, (Alles, 2005), presentan su Modelo de Iceberg (figura 3), donde gráficamente dividen las competencias en dos grandes grupos: las más fáciles de detectar y desarrollar, como el conocimiento y habilidades, y las menos fáciles de detectar y desarrollar, como el concepto de uno mismo, motivaciones y los rasgos de la personalidad. De acuerdo con este modelo, las competencias se dividen en centrales y superficiales.

Al revisar los componentes de las Competencias, observamos que, de alguna manera, están asociados con los constructos psicológicos, pero los mismos se combinan de una manera determinada, para generar la capacidad de rendir eficientemente en tareas o actividades específicas, hacer a la persona competente. La forma en que se combinan sólo se puede determinar mediante el análisis de cómo las personas exitosas actúan en el trabajo.

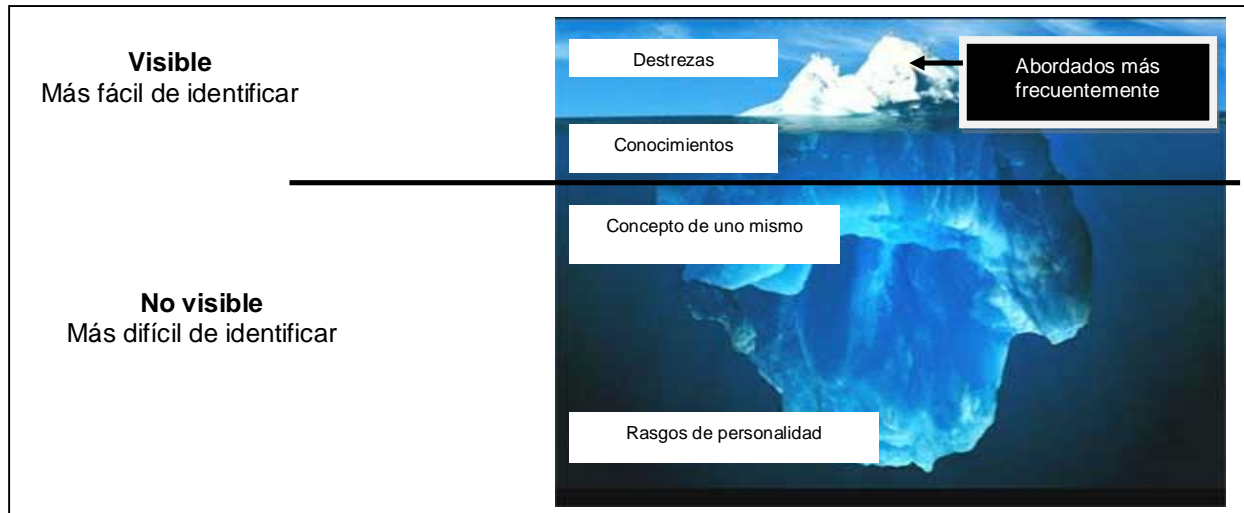


Figura 3. Modelo del Iceberg de Spencer y Spencer, (Alles, 2005),

#### 1.4. Gestión por competencias.

En la actualidad, más empresas estructuran su modelo de gestión de recursos humanos con base en la competencia laboral. Ello implica casi siempre la definición de un grupo de competencias clave para la organización que se convierten en el referente para las diversas fases del proceso de gestión (selección, capacitación, desarrollo, remuneración) (Lafarga, 2000).

Según Lafarga (2000), la experiencia internacional muestra que las empresas que han sido exitosas en poner el desempeño individual de sus trabajadores como su ventaja competitiva son aquellas que han usado el enfoque de competencias como pilar de su gestión de Recursos Humanos.

La Gestión por competencias consiste en atraer, desarrollar y mantener el talento mediante la alineación consistente de los sistemas y procesos de Recursos Humanos, en base a las capacidades y resultados requeridos para un desempeño competente (Alles, 2005).

Mediante el sistema de competencias se consigue una información necesaria y precisa con la cual contar en momentos de cambio. Además, la reducción de las tensiones generacionales y la obtención de una mayor integración del trabajo hacen que las personas se comprometan más con la organización, reduciendo así la resistencia al cambio y se logre más fácilmente la aceptación de nuevas medidas (Lafarga, 2000).

El objetivo primordial del enfoque de gestión por competencias es implantar un nuevo estilo de dirección en la organización para administrar los recursos humanos integralmente, de manera más efectiva (De Palos, 2003).

Por medio a la gestión por competencias, se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1. La mejora y simplificación de la gestión integrada de los recursos humanos.
2. La generación de un proceso de mejora, continúa en la calidad y asignación de los recursos humanos.
3. La coincidencia de la gestión de los recursos humanos con las líneas estratégicas de la organización.
4. La vinculación del directivo en la gestión de sus recursos humanos.
5. La contribución al desarrollo profesional de las personas y de la organización en un entorno cambiante.
6. La toma de decisiones de forma objetiva y con criterios homogéneos (De Palos, 2003).

Por su parte, la Fundación Chile/Consejo Minero, señala que (siguiendo un estudio técnico de experiencias internacionales) son cinco los motivadores para la implementación de un sistema de gestión por competencias (Lafarga, 2000).

1. Necesidad de generar talento: En un mercado con fuerza laboral escasa en competencias, la empresa requiere de mecanismos que le permitan desarrollar eficientemente las capacidades de sus empleados;
2. Necesidad de atraer y retener el talento: Organizaciones con pocos niveles jerárquicos producen un estancamiento de la fuerza laboral interna, dejando la empresa de ser atractiva para los jóvenes talentos. La gestión por competencias permite atraer y retener el talento sin aumentar significativamente los costos laborales, a través de ofrecer desarrollo y carrera laboral (horizontal);
3. Necesidad de generar cambio: La gestión por competencias puede ser una herramienta eficaz en la búsqueda por cambiar conductas que se adapten a nuevas tecnologías y formas de hacer las cosas;
4. Necesidad de alcanzar metas productivas: La gestión por competencias permite alinear a la organización tras objetivos claros y percibidos a nivel del desempeño individual como seguridad, costos, productividad y calidad, y
5. Necesidad de ser más flexibles: La gestión por competencias permite establecer una lógica de desarrollo más orientada a la multifuncionalidad de los trabajadores, permitiendo a la empresa ser más flexible en la búsqueda de sus objetivos.

CONOCER (s. f.), menciona que la gestión por Competencias ofrece múltiples beneficios, entre ellos se pueden enumerar los siguientes:

1. Permite identificar los resultados de trabajo críticos para la realización óptima de la Función Laboral de interés y, a partir de ello, determinar los resultados a obtener, tanto de la formación como de la capacitación, haciéndolas más pertinentes a las necesidades reales del mundo del trabajo.
2. Su estructura es modular, por lo que permite que la persona se incorpore directamente al bloque de capacitación que requiere, sin necesidad de tener que cursar todo el curso como tradicionalmente se hace.
3. Son programas flexibles que parten del reconocimiento de la experiencia laboral adquirida y que se adaptan a las necesidades de capacitación específicas de las personas.
4. Su planteamiento “por resultados” permite hacer más eficiente la distribución de contenidos temáticos y tiempos de aprendizaje, ya que se enfoca directamente en los aspectos críticos que la persona debe conocer para llegar al resultado de trabajo deseado, favoreciendo la práctica de los desempeños y la obtención de productos derivados del mismo en el contexto de la Función Laboral misma (CONOCER (s. f.)).

Asimismo, González (2001), dice que la gestión por competencias aporta innumerables ventajas, destacando las siguientes:

1. La posibilidad de definir perfiles profesionales que favorecerán a la productividad;
2. El desarrollo de equipos que posean las competencias necesarias para su área específica de trabajo;
3. La identificación de los puntos débiles, permitiendo intervenciones de mejora que garantizan los resultados;



4. El generamiento del desempeño en base a objetivos medibles, cuantificables y con posibilidad de observación directa;
5. El aumento de la productividad y la optimización de los resultados, y
6. La concientización de los equipos para que asuman la corresponsabilidad de su autodesarrollo. Tornándose un proceso de ganar-ganar, desde el momento en que las expectativas de todos están atendidas.

Por otro lado, Espinoza (2004), refiere que al determinar el modelo de gestión por competencias que se implantará en una organización, hay que tener presente que las características que deben poseer tales competencias, con carácter general, deben ser las siguientes:

1. Adecuadas al negocio: Es necesario identificar las competencias que tengan una influencia directa en el éxito de la empresa, tanto positiva como negativamente. El objetivo es mejorar el desempeño general de la empresa, así que hay que conocer las características de las personas implicadas.
2. Adecuadas a la realidad actual y futura: Para considerar las adaptaciones y requerimientos que existirán en un futuro, se deben considerar la situación, las necesidades y las posibles deficiencias de la organización, así como el plan de desarrollo o evolución que tendrá la empresa.
3. Operativas, codificables y manejables: Es necesario que cada competencia cuente con una escala de medición que se obtenga de manera clara y sencilla, pues las cualidades no deben ser atributos abstractos. Toda competencia debe tener la facultad de proporcionar una información que pueda ser medida y clasificada.
4. Exhaustiva: La definición de las competencias debe tener en cuenta todos los aspectos de la organización y de las personas.

5. Terminología y evaluación: Se debe utilizar un lenguaje y conceptos estándares en la organización, con el objeto de que todas las personas conozcan lo que se espera de ellos y el sistema con el que serán evaluadas.
6. De fácil identificación: Dentro del sistema se debe identificar el nivel o grado de la competencia de una manera fácil, es decir, que no sea necesario realizar un estudio profundo o complicado cada vez que se desea obtener información.

En cuanto a las características que tiene un sistema de gestión por competencias, Vargas (2004), señala los siguientes aspectos:

1. El énfasis en la empresa: Una de las principales características de estas experiencias están en no enfocar el problema de la formación como un problema nacional; sencillamente trabajan a nivel de empresa. La premisa que facilita esta actitud metodológica se deriva de considerar que las competencias para una misma ocupación, en dos organizaciones diferentes, puede diferir. La filosofía organizacional, de fabricación y de servicio al cliente varía de empresa a empresa; en ese caso, cada una debe encontrar las competencias clave para que sus colaboradores alcancen los objetivos deseados.
2. Referencia en los mejores: Los modelos de gestión por competencias de corte conductista identifican a los mejores trabajadores, a quienes están alcanzando los mejores resultados. De ahí deriva el perfil de competencias bajo el supuesto que, si el mejor desempeño se convierte en un estándar, la organización en su conjunto mejorará su productividad.
3. Competencias diseñadas, más que consultadas: Algunas de las competencias que se requieren en la organización, no se obtienen a partir de la consulta a los trabajadores. Esto no resulta suficiente; hace falta que la

dirección defina qué tipo de competencias espera de sus colaboradores para alcanzar sus metas y las incluya dentro de los estándares para facilitar su conocimiento y capacitación. Bajo esta idea los trabajadores no son todos en la definición de competencias; consultarlos es necesario pero no suficiente.

Alles, (2005), dice que se puede señalar que las características para una implantación con éxito de un sistema de gestión por competencias son las siguientes:

1. Que el sistema sea aplicable y no teórico.
2. Comprensible por todos los integrantes de la organización.
3. Útil para la empresa.
4. Fiable.
5. De fácil manejo.
6. Que en su conjunto permita el desarrollo profesional de las personas.

Para implementar un sistema de gestión por competencias es necesario primero que nada, definir la visión de la empresa (hacia dónde va), los objetivos y la misión (que hace), y a partir de los lineamientos generados por los máximos organismos de dirección de la empresa desarrollar un lenguaje común y competencias laborales que se estructuran en torno a los perfiles. Estas competencias resultantes deben ser validadas para dar paso al diseño de los procesos de recursos humanos por competencias (Levy-Levoyer, 1997).

Levy-Levoyer, (1997), en su investigación encontró similitudes en el proceso de implantación de un sistema de gestión por competencias con enfoque conductista. Aseverando que consta de seis etapas:

1) Definir criterios de desempeño: Consiste básicamente en establecer los criterios de eficiencia superior en el desempeño profesional de la tarea en estudio. Los criterios generalmente recomendados a utilizar son aquellos que proporcionan

información objetiva, es decir aquellos que se expresan en números y que básicamente se relacionan con la agregación de valor al negocio, como por ejemplo: ventas, beneficios, patentes, publicaciones, entre otros. Sin embargo, también se pueden incluir criterios que se consideran variables de comportamiento deseable, relacionados con los valores y la idiosincrasia de la organización, los estilos de liderazgo, las relaciones interpersonales y las motivaciones personales, particularmente las que se relacionan con la visión de la organización y, por lo tanto, facilitan el alineamiento de las personas con los objetivos estratégicos del negocio. Además, cabe señalar que lo ideal sería evitar utilizar una única medida, e incluir indicadores tanto hard (variables cuantitativas), como soft (variables cualitativas).

2) Identificar una puesta: Esta etapa consiste básicamente en identificar (en base a los criterios de desempeño) los grupos que servirán de modelo para establecer los niveles de cada competencia. Normalmente aquí se identifican tres grupos, uno de desempeño superior, otro de desempeño promedio y uno de desempeño mínimo o por debajo del promedio.

3) Recoger información: Es la aplicación de algún método de evaluación para identificar aquellos comportamientos específicos que las personas de desempeño superior realizan para alcanzar esos resultados sobresalientes. El método generalmente recomendable por su efectividad es “La entrevista de Eventos Conductuales” (Behavioral Event Interview, conocida por sus siglas como BEI, desarrollada por Mc Clelland y Dailey), una técnica diseñada especialmente para este fin. Se centran en la identificación de los conocimientos, habilidades, actitudes y soluciones (características) requeridas para que el trabajo sea bien ejecutado.

El objetivo de una BEI es obtener de los entrevistados (empleados de desempeño superior) un relato detallado acerca de qué comportamientos específicos realizaron en el pasado para llevar a cabo su trabajo; básicamente

haciendo hincapié en los resultados que ellos consideran actualmente como exitosos. El supuesto fundamental de las BEI es que la conducta pasada del individuo es el mejor predictor de su conducta futura.

4) Análisis de información y definición de las competencias: Consiste en identificar que características, o combinación de características, poseen las personas de desempeño superior y que son las que les permiten comportarse de tal manera.

Por último, una vez identificadas las conductas de éxito exhibidas por las personas de desempeño superior, se realiza una serie de pasos para realizar un Diccionario de Competencias, que permita una efectiva identificación de brechas y potencial, así como una adecuada y progresiva gestión del desarrollo profesional.

5) Validar el modelo de competencias: Existen diferentes maneras de validar este modelo. Siendo la más habitual, la realización de una segunda serie de BEI con un grupo de personas, con el fin de comprobar, si las competencias detectadas efectivamente se relacionan con una actuación superior en la tarea.

6) Aplicar el modelo a los subsistemas de recursos humanos: Aunque esta etapa es la última fase del desarrollo de una competencia, la aplicación del modelo de competencias debe construirse mentalmente en un estado más temprano, puesto que la forma que adquiere el modelo de competencias y el contenido del diccionario depende del uso que se pretende dar a las competencias. Siguiendo esta perspectiva, se procede al diseño o aplicación del modelo de competencias a los procesos de recursos humanos bajo un enfoque de competencia.

Algunos de los problemas, que mencionan De Palos (2003), se deben prever y resolver para que el impacto sea el menos posible en el proceso de implementación y en la empresa es un esfuerzo inicial importante, tanto en tiempo como en recursos económicos y materiales, y la causa del mayor número de

fracasos, es la falta de compromiso con el proyecto por parte de los directivos, quienes en ocasiones, generan expectativas vagas e irreales que carecen de medidas objetivas y cuantitativas.

Aunque, después de haber revisado todos estos conceptos e información complementaria nos damos cuenta que cuando no se lleva un análisis cuidadoso para la implementación de un modelo de competencias laborales se pueden correr ciertos riesgos, como son: confundir habilidades y/o valores del personal con competencias que tienen que ver más bien con comportamientos; falta de concordancia entre las competencias corporativas y las que se observan en realidad (especialmente cuando la estructura organizacional favorece cierto tipo de comportamientos mientras su declaración de visión y misión apunta en otro sentido); en la definición de los perfiles deseados, establecer parámetros de comportamiento en niveles de competencia menos exigentes que los evaluados en el personal; creer que se realiza evaluación por competencias cuando se mantiene el enfoque tradicional de evaluación; y realizar sistemas de retribución por competencias basados en el puesto o rol como base fundamental y no tanto en el desarrollo de competencias. Algo que nos queda muy claro, es que este tipo de metodología en la gestión de los recursos humanos permite tener muy claro lo que se quiere y hacia a dónde va la organización.

Es cierto, que llevar a cabo la implementación de este modelo a través del tiempo, implica la inversión en actividades de consultoría periódicas, capacitar al personal para involucrarlo en la operación del sistema, generar nuevas tareas administrativas y comprometer tiempo del personal necesario para los análisis y evaluaciones, entre otros, lo que implica destinar tiempo y recursos importantes de la organización. Sin embargo también es cierto que si analizamos los beneficios, se justifica de manera importante concentrar esfuerzos en pro de minimizar sus dificultades y facilitar su incorporación como herramienta clave en la gestión de personas de las empresas.

Conociendo el surgimiento, el estudio y desarrollo que se le ha dado al tema de competencias laborales nos damos cuenta que han existido a lo largo de la historia del hombre, pero no se habían considerado con anterioridad, ya que para las empresas era solo importante la producción y calidad y veía al hombre como un medio para lograr esto, ahora con la evolución en su estudio vemos que el concepto de competencia laboral, dependiendo de la corriente de estudio que tenga el autor, maneja una definición diferente, sin embargo todas las definiciones coinciden con el lado humano, de conocimientos y educativo de la persona. Y es la parte humana la que queremos destacar con la elaboración de esta investigación, el cómo se puede profesionalizar más a una persona con el hecho de capacitarla bajo este esquema y pueda alcanzar un mayor logro en su desarrollo humano.

## **Capítulo 2. Antecedentes del sistema de competencia y los modelos analíticos**

El sistema y modelo de competencias laborales ha tenido un auge importante en las empresas durante los últimos años. A diferencia de muchos enfoques generalistas tradicionales, este enfoque es eminentemente práctico y conductual, lo que lo hace operativo y centrado a los resultados del negocio y a nivel personal. En este capítulo, como su nombre lo indica, se precisarán los antecedentes más importantes del sistema de competencia, así como el de los modelos analíticos para determinar su incidencia y eficacia en el desarrollo humano y empresarial.

### **2.1. Antecedentes históricos.**

El siglo XX se caracterizó por conceder mayor prestigio a las profesiones que surgieron junto con la industrialización. Se crearon, entonces escuelas técnicas e institutos para formar profesionales de nivel intermedio con posibilidades de recibir salarios excepcionales (Vossio, 2002).

Con el taylorismo, el trabajo pasó a ser analizado, fragmentado y discutido en relación con la productividad. Se crearon entonces metodologías de análisis de tiempos y movimientos, se desarrollaron estudios ergonómicos para adaptar los hombres a las máquinas y herramientas, elevando el estudio de la fuerza muscular (Vossio, 2002).

El trabajo fragmentado fue una característica de la época de la producción en masa y la línea de montaje. El trabajador perdió el control que tenía sobre su propio accionar y la planificación fue transferida a los escritorios. Se desarrollaron métodos de análisis de puestos de trabajo para facilitar la planificación científica del ritmo de producción, suprimir los momentos improductivos, y facilitar los cálculos de tiempos y movimientos, con previsión de períodos mínimos de



descanso para que los trabajadores se recuperaran de la fatiga. Psicólogos como Elton Mayo, fueron convocados para colaborar con los ingenieros en el perfeccionamiento de las relaciones interpersonales en el trabajo (Vossio, 2002).

En los años 20, surgió un grupo de psicólogos que se levantaron contra la tradicional psicología introspectiva y crearon la psicología experimental, rompiendo tabúes hasta entonces inamovibles, y pasando a tratar el comportamiento con el mismo distanciamiento científico que la biología o física. Los conductistas cumplirían un importante papel en el periodo más importante de la industrialización. Varias de las nuevas metodologías fueron experimentadas para mejorar los procesos de trabajo (Grootings, 1994).

Durante las dos guerras mundiales se introdujeron grandes innovaciones en los métodos de formación acelerada. Con la necesidad urgente de sustituir la mano de obra especializada que moría en los campos de batalla, se perfeccionaron técnicas de acción del conocimiento tácito de los especialistas, para transformarlo en forma de contenidos de entrenamiento de nuevos empleados, de forma rápida y precisa (Grootings, 1994).

Así, en poco tiempo, un principiante estaría en condiciones de obtener un certificado de un oficio que antes tomaba muchas décadas para ser transferido por un trabajador experto. Esas técnicas de análisis del trabajo fueron después perfeccionadas en tiempos de paz y adoptadas por las instituciones de formación profesional del mundo entero. Después de la guerra, comenzaron a surgir desde los organismos internacionales iniciativas en el sentido de valorizar el trabajo y favorecer el otorgamiento de diplomas y concesión de certificados profesionales a los trabajadores que, con comprobado dominio de su oficio, no había tenido el privilegio de recibir un diploma por no haber concluido sus estudios en el sistema escolar formal (Grootings, 1994).

En los años 60, surgió en la Organización Internacional del Trabajo una

propuesta para un proyecto de valorización del trabajador y concesión de certificados a aquellos cuyos conocimientos tácticos fueran comprobados, aun cuando no hubiesen completado sus estudios escolares (Vossio, 2002).

El proyecto se concretó en octubre de 1974, por medio de un convenio de cooperación técnica que suscribieron la Organización Internacional del Trabajo y la República Federal Alemana. A CINTERFOR se le delegó la responsabilidad de la ejecución del mismo, el cual inicio sus actividades a mediados de 1975. Las primeras acciones se encaminaron a reunir un conjunto disperso de iniciativas nacionales vinculadas con el objetivo central del proyecto. Posteriormente, se constituyeron grupos de trabajo que iniciaron sus investigaciones en dieciséis países de la región. Se realizaron análisis ocupacionales para determinar los requerimientos mínimos exigidos por un conjunto de ocupaciones. Se diseñaron pruebas ocupacionales para diferentes oficios (Cinterfor/OIT, 1979).

En los estudios participaron instituciones nacionales de formación profesional de Brasil, Bolivia, Colombia, Honduras, Perú, Jamaica, México, Panamá, Paraguay, Trinidad Tobago, Uruguay, Venezuela y Cuba.

Entre los principales resultados de las actividades desarrolladas por los grupos de trabajo se pueden mencionar (Cinterfor/OIT, 1979).

1. La elaboración y utilización de instrumentos de medición de las calificaciones profesionales para trabajadores de diversos sectores.
2. La construcción, en diversos países, de servicios de certificación ocupacional.

Los objetivos particulares que se planteó el proyecto a corto plazo son:

- a) Determinar los requisitos mínimos de calificación para ocupaciones de distintos sectores.

- b) Elaboración de los instrumentos de medición que permitan determinar la posesión de las calificaciones exigidas.
- c) Contribuir a mejorar la calidad, eficiencia y efectividad de los programas destinados a la formación profesional, relacionándolos adecuadamente con las necesidades del mercado de empleo.
- d) Diseñar los procedimientos de certificación para la acreditación correspondiente.
- e) Promover la institucionalización de sistemas nacionales y/o regionales de certificación ocupacional.

Los objetivos particulares que se plantearon en el proyecto a largo plazo son:

- a) Favorecer la elaboración de políticas de empleo a partir de una mejor información sobre los niveles de calificación de los trabajadores y los requerimientos de los mercados de empleo.
- b) Contribuir a la movilidad ocupacional y el progreso social de los trabajadores.
- c) Colaborar en la integración regional de los mercados de trabajo, concertando acciones en materia de medición y certificación ocupacional (Cinterfor/OIT, 1979).

Posla (1976), señala que el Proyecto 128 partió de cuatro premisas fundamentales:

- 1) La estructura ocupacional y educativa de la región no aconseja el trasplante directo de experiencias concretadas en otros medios.
- 2) El sistema se concibe desde un punto de vista técnico (instrumentos) y político (situación social e institucional).
- 3) El establecimiento del sistema exige, además, un respaldo legal para que el servicio cuente con aplicación y exigencia nacionales.
- 4) Las normas de competencia deberán expresarse en términos de lo que se debe saber hacer y no, simplemente, de lo que se debe saber, ya que se

trata de validar el desempeño de quienes hayan asistido o no a instituciones de formación escolares o extraescolares.

El proyecto puntualizó permanentemente las “calificaciones profesionales” en la inteligencia de que las mismas constituyen una especie de activo con que los individuos pueden contar para el desempeño ocupacional, fundamentado en conocimientos, habilidades y modelos de comportamiento, adquiridos durante los procesos de socialización y de educación/formación. Es decir que constituiría una suerte de capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a un puesto. En cambio “competencia laboral” si bien supone aspectos de la calificación, consiste en la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado (Posla, 1976).

En 1959, la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos, convocó a científicos a una conferencia, junto con psicólogos y educadores, para discutir cómo mejorar la enseñanza de las ciencias en las escuelas de educación básica. Estos Psicólogos representaban los puntos de vista de la Gestalt, el conductismo, el desarrollo de Piaget y otras corrientes. Fue allí que Skinner, presentó sus estudios sobre la máquina de enseñar. La conferencia fue presidida por el educador y psicólogo Jerome Bruner (Vossio, 2002).

De esa conferencia, resultó un documento, recopilado por Bruner, titulado “El proceso de la educación”, en el cual uno de los pasajes se refiere al cultivo de la excelencia (Bruner, 1978).

Como consecuencia de los trabajos de Bloom (1968), surgió un movimiento llamado “Enseñanza basada en competencias”, que se fundaba en cinco principios:

1. Todo aprendizaje es individual.

2. El individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por las metas a lograr.
3. El proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él.
4. El conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje.
5. Es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad de las tareas de aprendizaje (Bloom, 1968).

El concepto de competencia, fue planteado por primera vez por Mc Clelland (1973), quien mencionó que los tests académicos de aptitud tradicionales y los tests de conocimientos, al igual que las notas escolares y las credenciales no predicen el rendimiento en pruebas o el éxito en la vida y a menudo están sesgados en contra de las minorías, las mujeres, y las personas de los niveles socioeconómicos más bajos. Esto condujo a Mc Clelland a buscar otras variables, a las que llamó competencias y las definió como “las características subyacentes en una persona que están causalmente relacionadas con los comportamientos y la acción exitosa en su actividad profesional”. Mencionó que hacen referencia tanto al conocimiento de los requisitos técnicos del trabajo, y su puesta en práctica, como a las actitudes o rasgos psicológicos necesarios para un adecuado rendimiento.

En sus investigaciones, utilizó la entrevista de incidentes críticos de Flanagan donde se pide a los sujetos que piensen en situaciones importantes que se han producido en su trabajo que cristalizaron en un éxito o fracaso, y describan las conductas que llevaron a cabo con todo detalle; de esta forma se puede discriminar de forma objetiva qué comportamientos habían sido exitosos y cuáles no (Argüelles, 1996).

Identificó muestras representativas de sujetos que habían triunfado en su trabajo con otras que habían fracasado y valoraba las características personales

(competencias) asociadas con las actuaciones exitosas. Así llegó a distinguir las competencias diferenciadoras (características que distinguen a un trabajador con una actuación superior de otro con una actuación inferior) de las competencias umbral (características mínimas que se precisan para lograr una actuación adecuada) (Argüelles, 1996).

Mc Clelland mencionó que las competencias:

1. Aluden a dimensiones que permiten caracterizar a las personas y, por tanto, a conceptos que se prestan a la evaluación.
2. Permiten, a través de su evaluación, conocer las características de las personas para discriminar y determinar diferencias individuales, y a partir, de ahí analizar el grado de adecuación de una persona con unas competencias concretas, a un puesto específico dentro de una estructura organizacional, también específica.
3. Establecen un vínculo entre las tareas a realizar y los comportamientos manifestados para hacerlo, por una parte, y las cualidades individuales necesarias para comportarse de forma satisfactoria por otra (Argüelles, 1996).

Por otro lado, Mc Clelland (1973) dice que las características subyacentes suponen en realidad un concepto muy ambicioso al englobar en él todos los aspectos que la persona posee y pone al servicio del desarrollo de su comportamiento laboral.

Sarabia (2000), menciona que las características subyacentes de cada individuo resultarían de la suma de sus:

1. Capacidades cognoscitivas: APTITUDES.
2. Rasgos de PERSONALIDAD.
3. Tendencias de conducta: ACTITUDES.

#### 4. CONOCIMIENTOS adquiridos (teóricos y por experiencia).

Aptitud: Hace referencia a las posibles variaciones entre individuos en los niveles de dificultad de la tarea (o en medidas derivadas que se basan en tales niveles) en los que, enfrentados en una clase de tareas, éstos rinden con éxito en cualquier ocasión, cuando las condiciones sean favorables.

Las tareas implicadas en la definición, son aquellas en las que un correcto o apropiado procesamiento de la información mental resulta crítico para el éxito del rendimiento (Sarabia, 2000).

Las aptitudes no nos informan de los comportamientos que las personas desarrollan en sus puestos de trabajo, sino de sus capacidades intelectuales (Sarabia, 2000).

Personalidad: Conjunto de condiciones no situacionales del comportamiento que posibilitan un pronóstico sobre cómo actuará cada individuo en una situación dada. Implica un grado de estabilidad temporal y transituacional moderado, así como una contribución temperamental/genética que interactúa con la situación ambiental (Sarabia, 2000).

Los rasgos de personalidad son tendencias determinantes generalizadas y personalizadas, modos consistentes y estables de la adaptación de un sujeto a su ambiente. De esta manera, son distintos de los estados y actividades que describen aquellos aspectos de la personalidad que son temporales, breves y provocados por circunstancias externas (Sarabia, 2000).

El análisis factorial es, de este modo, un recurso estadístico para determinar cuáles conductas están relacionadas pero no dependen de otras y, determinar por tanto, las unidades o elementos básicos en la estructura de la personalidad. (Sarabia, 2000).

El concepto rasgo, supone que la conducta conserva algún patrón y regularidad con el paso del tiempo y a través de las situaciones. Se distinguen cinco tipos de rasgos (Sarabia, 2000):

1. Rasgos de capacidad. Se relacionan con las habilidades y capacidades que permiten al sujeto funcionar de manera efectiva. La inteligencia es un ejemplo de rasgo de capacidad.
2. Rasgos de temperamento. Se relacionan con la vida emocional de la persona y la cualidad estilística de la conducta. Si uno tiende a trabajar de manera rápida o lenta, a ser por lo general tranquilo o visceral, o a actuar después de reflexionar o de manera impulsiva, todo tiene que ver con cualidades de temperamento que varían de un sujeto a otro.
3. Rasgos dinámicos. Se relacionan con las búsquedas y la vida motivacional del sujeto, los tipos de metas que son importantes para la persona. Estos tres tipos de rasgos constituyen elementos estables de la personalidad.
4. Rasgos superficiales. Expresan conductas, que en un nivel superficial pueden parecer unidas, pero en realidad no siempre aparecen y desaparecen (varían) juntas y no necesariamente tienen una causa común.
5. Rasgos fuente. Expresa una asociación entre conductas que varían juntas para formar una dimensión unitaria, independiente de la personalidad. Representan los bloques constructores de la personalidad y se requieren procedimientos estadísticos de análisis factorial para descubrirlos.

Actitud: Disposición psíquica y nerviosa, organizada por la experiencia, que ejerce una influencia orientadora o dinámica sobre las reacciones del individuo frente a todos los objetos y situaciones con los que está relacionado (Sarabia, 2000).

Conocimiento: Representaciones de hechos (incluidas generalizaciones y solución de problemas) y conceptos organizados para uso futuro. El conocimiento



incluye las destrezas de saber cómo hacer uso efectivo de hechos. Cuando se organiza de manera apropiada, nos permite transferir la experiencia del pasado al futuro, predecir y controlar los acontecimientos e inventar nuevos futuros (Sarabia, 2000).

Hay que distinguir dos tipos de conocimientos:

1. El adquirido en la formación tradicional: Conocimiento teórico.
2. El adquirido por la experiencia profesional: Conocimiento práctico.

La técnica adecuada para evaluar los conocimientos es a través de un análisis exhaustivo de:

- La formación del sujeto.
- Su experiencia profesional.
- Herramientas de evaluación (Sarabia, 2000).

En la década de los ochenta, comenzaron a surgir en Europa publicaciones sobre la evaluación basada en competencias como reflejo de la bibliografía norteamericana de décadas anteriores (Vossio, 2002).

En Gran Bretaña, en 1986, se realizó una revisión de concepto de calificaciones profesionales, el gobierno de ese país patrocinó esta investigación, concluyendo que las fallas en los programas de calificaciones eran (Vossio, 2002):

- La limitada absorción de las calificaciones profesionales;
- El insuficiente reconocimiento del aprendizaje obtenido fuera de la enseñanza formal;
- Los métodos de evaluación deformados por tests de conocimientos, en lugar de tomar en cuenta las habilidades y competencias;
- Las barreras al acceso a las calificaciones y combinaciones inadecuadas para la promoción y transferencia de créditos;

- Las considerables superposiciones y omisiones con padrones incompletos de difícil comprensión.

En función de ello, el gobierno decidió crear un sistema de calificaciones que beneficiase a los individuos, a los empleados y a la economía, incorporando claramente las demandas que reflejase los padrones requeridos por el mercado de trabajo (Vossio, 2002).

En ese año se creó en Inglaterra el Consejo Nacional de Calificaciones Profesionales (NCVQ), más tarde transformado en el Departamento de Calificaciones y Currículo (QCA), encargándose de desarrollar un modelo de educación y capacitación basado en competencias, así como establece un Sistema de Nacional de Calificaciones Profesionales. Este hecho representó el reconocimiento oficial de que las evaluaciones realizadas por los diferentes organismos educacionales no comprobaban ni registraban, de forma adecuada, las competencias necesarias para el desempeño en el empleo. Se criticaron los métodos de evaluación, en general, estaban orientados para examinar los conocimientos y destrezas antes que las competencias (Vossio, 2002).

En esta misma línea, la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE) concluyó que todas las naciones desarrolladas estaban entrando en la economía del conocimiento intensivo, en la cual la competitividad depende del nivel de conocimiento y habilidades de su fuerza de trabajo (Vossio, 2002).

En Francia, la crisis de la formación profesional comenzó cuando las investigaciones constataron que el 60% de la población trabajadora no ponía en práctica, en sus trabajos, los conocimientos adquiridos en su formación. Se intentó, entonces, reconsiderar el conjunto de factores formativos, redefiniendo el papel de las instituciones de formación profesional, involucrando a las empresas y los trabajadores en los programas (Fiore y Sabel, 1984).

Con ese objetivo se desarrolló una metodología denominada Grupos de Oficios, constituidos por comités integrados conforme a las directivas formuladas por la Comisión Profesional Consultiva, creada con el fin de renovar los diplomas de la enseñanza técnica (Fiore y Sabel, 1984).

De este modo, se sustituyó la noción de adaptar el trabajador a una tarea o contenido del trabajo por la de habilidades o desempeño en una función productiva. Como consecuencia, surgió una visión diferente del diploma. El sistema educativo emite diplomas sobre los conocimientos básicos, en tanto el sistema productivo emite certificaciones que combinan los conocimientos con la experiencia, los comportamientos, etc. Es decir, la competencia dentro del sistema empresarial (Fiore y Sabel, 1984).

En 1992, se organizó una serie de seminarios para discutir el concepto de competencia, por parte del Centro Europeo de Formación Profesional (CEDEFOP), llegando a una mayor confusión respecto a lo que se concordaba (Vossio, 2002).

La cuestión de los estándares de competencia, aunque ya hubiesen surgido como respuesta a las necesidades de competencia en la productividad y en las disputas del mercado internacional, resurgen con mayor fuerza, debido a la aparición de las comunidades de comercio internacional (Vossio, 2002).

La necesidad de colocar la competencia dentro de ciertas reglas de comercio internacional y, más que eso, la necesidad de establecer patrones mínimos de aceptabilidad de los productos para su colocación en el mercado exportador, llevaron a la creación de criterios de especificación de los productos para evitar distorsiones de calidad y precio. La adopción de una política de fronteras abiertas en la Comunidad Europea, a su vez, evidenció la necesidad de establecer normas

mínimas que definieran los estándares mínimos de los perfiles profesionales a ser aceptados en la migración entre los países de la Comunidad (Vossio, 2002).

Ello trajo como resultado que se diera la discusión respecto de la Certificación de Competencias, tomada muy en serio por el gobierno británico, que efectuó una profunda reforma en su estructura de normas profesionales, adoptando el criterio de evaluación de competencias (Vossio, 2002).

En América, México ha tenido desventaja por sus índices de escolaridad, por lo que recibió un financiamiento del Banco Mundial para establecer su Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales. Brasil también, ha participado en las discusiones y reuniones de diversas comisiones del MERCOSUR (Mercado Común del Sur) (Vossio, 2002).

## **2.2. Sistema de competencia laboral.**

El sistema de competencia laboral, está compuesto por varios elementos que incluyen subsistemas dentro del sistema global, con sus propias dinámicas internas. Cuando se habla de un sistema de competencia laboral, se está refiriendo a la capacitación por competencias, certificación de normas o metodología de identificación y construcción de competencias.

Antes de abordar los subsistemas de la competencia laboral, es importante recordar que el concepto de calidad, es como un eje para la creación de ventajas competitivas en el mercado, que empezó a difundirse como base de las estrategias de competitividad / productividad de las empresas (Mertens, 1997).

En la actualidad, el concepto de calidad total es extenso, incluye un conjunto de símbolos y significados en común, que son efectivos y que pretenden un nuevo paradigma de acciones de las personas. Es decir, la lógica de transformación del

aparato productivo y del mercado de trabajo que equivale a sustentar el mundo de la empresa y de las personas (Mertens, 1997).

Se argumenta que el enfoque de la educación basada en las competencias constituye en potencia un marco coherente para el aprendizaje y el desarrollo de una habilidad. No obstante, hay diferentes maneras de conceptualizar la naturaleza de la competencia. Si no se adopta la apropiada o si las normas desarrolladas no son las adecuadas, entonces no sólo no se desarrollará dicho potencial, sino que a mediano plazo se perjudicará la estructura de desarrollo de las habilidades (Gallart, 1995).

La calificación de la competencia, es el conjunto de conocimientos y capacidades, incluidos los modelos de comportamiento y las habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y de educación/formación (Gallart, 1995).

Es una especie de activa con que las personas cuentan y que utilizan para desempeñar determinados puestos (Alex, 1991). También se le denomina la “capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto”.

Por su parte, la competencia se refiere sólo a algunos aspectos de este conjunto de conocimientos y habilidades: aquellos que son necesarios para obtener ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada. Es la “capacidad real” para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado (Mertens, 1996).

Al identificar la calificación requerida en un puesto o bien en el mercado de trabajo, el método que se solía seguir era el análisis ocupacional, que tenía por objetivo hacer un inventario de todas las tareas que comprendía una ocupación. Así el inventario de las tareas requeridas era el punto de referencia. En este caso,

las tareas son concebidas como un medio cambiante ante el resultado y la dotación de conocimientos y habilidades del individuo (Mertens, 1996).

“La modernización de las condiciones de vida en el trabajo, los cambios tecnológicos y organizativos obligan a centrarnos en las posibilidades del individuo, en su capacidad para movilizar y desarrollarlas en sus funciones de trabajos completos y evolutivos, lo que aleja de las descripciones clásicas de puestos de trabajo” (Reis, 1994).

En estos términos, la competencia implica una nueva figura del trabajador que el taylorismo determinaba como *homo economicus*, es decir, el obrero guiado por su interés en maximizar su remuneración. Con la teoría de las relaciones humanas surgió una especie de *homo sociabilis* empujado por la lógica de los sentimientos. Hoy aparece el *homo competens* cuyo comportamiento está limitado por el enriquecimiento de su cartera de competencias (Alaluf y Stroobants 1994).

Respecto a la certificación ocupacional, se encomendó a la XI Reunión de la Comisión Técnica, por parte de la CINTERFOR / OIT que se abocara al desarrollo de un proyecto sobre medición y certificación de las calificaciones ocupacionales adquiridas por los trabajadores a través de cursos de formación sistemática, mediante la experiencia laboral o por una combinación de ambos (Mertens, 1996).

Un proyecto de esta naturaleza obedece a las siguientes razones:

- Con el propósito de satisfacer la demanda del mercado de trabajo y mejorar la calidad de la formación requerida por los diferentes niveles de calificación ocupacional. Las instituciones de formación profesional dan respuestas al incremento demográfico y al creciente desarrollo tecnológico que se enfrentan, además, con la necesidad de ampliar y diversificar sus programas.

- Las reformas educativas en América latina y el Caribe tienden a validar la experiencia adquirida por los trabajadores a lo largo de la vida laboral, lo cual requiere desempeñar procedimientos adecuados de evolución para determinar los conocimientos y habilidades de los trabajadores.
- Los servicios de empleo nacionales no siempre dan información relativa a las calificaciones ocupacionales de la población económicamente activa ni de estimaciones reales sobre requerimientos cualitativos y cuantitativos del mercado laboral que permitan formular indicaciones respecto a la oferta y a la demanda de mano de obra certificada.
- Se ha planteado la conveniencia de establecer perfiles ocupacionales básicos subregionales que funcionen como referencia para diseñar los programas de formación en su contenido esencial, y los sistemas de certificación favorezcan la libre actuación de los trabajadores (Mertens, 1996).

Dicha formación no proviene sólo de la asistencia a cursos, sino básicamente, de la experiencia que han acumulado con la práctica de su trabajo diario (CINTERFOR, 1975).

Esta consideración llevó a CINTERFOR (1975) a definir, desde el origen del proyecto, la certificación ocupacional como “un proceso tendiente a reconocer formalmente las calificaciones ocupacionales de los trabajadores, independientes de la forma como tales calificaciones fueran adquiridas”.

En este contexto, se considera que las calificaciones ocupacionales constituyen el conjunto de las habilidades, los conocimientos tecnológicos y los relacionados de manera directa con una ocupación, fundamentales para un desempeño satisfactorio del trabajo. La apreciación de estas calificaciones se realizó por medio de la aplicación de pruebas ocupacionales, las cuales están destinadas a constatar el dominio operativo y tecnológico que un trabajador posee en función de la actividad productiva (Mertens, 1996).

El proceso de certificación ocupacional se compara con el proceso de enseñanza /aprendizaje, en cuanto que ambos tienen que cumplir con el propósito de responder a las demandas reales, económicas y sociales, de la comunidad, al preparar y formar, personas que posean la capacidad de insertarse de manera crítica y creativa en la actividad productiva. Es necesario basarse en el estudio del trabajo para obtener de él las exigencias cualitativas del mundo laboral. Dichas exigencias serán la referencia para estructurar los instrumentos de medición y calificaciones ocupacionales con fines de certificación y para diseñar los programas formativos que imparten las instituciones (CINTERFOR, 1975).

En estas circunstancias, el proceso de certificación ocupacional debe considerarse como una estrategia formativa y no como una acción que sólo conduzca a probar la presencia o carencia, de ciertas competencias laborales, ni mucho menos esperar que el producto sea reducido a una constancia de algunos aspectos que el trabajador conozca respecto a lo que un campo ocupacional exige (CINTERFOR, 1975).

En consecuencia, un proceso de certificación debe concebirse con el propósito de lograr que los trabajadores alcancen el dominio ocupacional que su actividad productiva requiere, tomando de ésta la información que corresponde a las demandas cualitativas del trabajo para garantizar su confiabilidad y su eficacia, en la medida en que debe responder a las expectativas y necesidades de los trabajadores y de las empresas. Asimismo, el resultado de su aplicación, contribuirá a descubrir mecanismos institucionales que permitan correlacionar las normas de competencias establecidas por el mercado de trabajo con los objetivos contenidos en los programas de las acciones formativas, a la vez que proporcionará información a los servicios de empleo para una mayor y mejor distribución nacional de la mano de obra calificada (CINTERFOR, 1975).



El proceso de certificación impulsado por CINTERFOR cumple con este propósito. Para ello propuso las siguientes fases:

- Disponer de la información relativa a las ocupaciones, objeto de la certificación extraída de los análisis ocupacionales realizados específicamente para elaborar programas de formación.
- Determinar, con base a dichos análisis, los contenidos operativos y tecnológicos necesarios para desempeñar eficientemente un trabajo determinado, los que se consideran “requerimientos ocupacionales indispensables”.
- Elaborar las “pruebas ocupacionales” que permitan apreciar el grado de dominio tecnológico y práctico que el trabajador posee respecto al exigido por un campo laboral.
- Establecer, como resultado de la aplicación de los instrumentos, el diagnóstico ocupacional de cada trabajador, que resulte de aplicar sus conocimientos, tanto prácticos como técnicos, con el perfil de la ocupación respectiva, a fin de precisar sus carencia y subsanarlas a fin de que el trabajador alcance el nivel de competencia indispensable para desempeñar con eficiencia su trabajo (CINTERFOR, 1975).

La metodología de medición de las calificaciones ocupacionales y los procedimientos de certificación generados por el proyecto, han sido aplicados en diferentes países de la región, en unos con la finalidad específica de la certificación y en otros para controlar la calidad de los procesos formativos. (Certificado ocupacional en Brasil y en Costa Rica SENAI, Sistema de Certificación Ocupacional) (Mertens, 1996).

### **2.3. Análisis conductista.**

Según Katherine Adams, analista de Estados Unidos, los orígenes de la educación y capacitación basadas en competencias se dieron en los años 20. Posteriormente, el movimiento moderno inicia en los años 60 y 70. Uno de los pioneros fue Mc Celland de la Universidad de Harvard, quien argumentó que los exámenes académicos tradicionales no garantizan el desempeño en el trabajo, ni el éxito en la vida y, con frecuencia, discriminan a minorías étnicas, mujeres y otros grupos vulnerables en el mercado de trabajo. Postuló que era preciso buscar otras variables -competencias- que pudieran predecir cierto grado de aceptación o, al menos, no demasiado distante (Adams, 1995).

La identificación de los contenidos de las conductas derivó de los intentos por lograr clasificaciones de los trabajos, a fin de establecer diferentes niveles de remuneración. Los primeros antecedentes en la identificación de contenidos del trabajo produjeron las categorías de clasificaciones utilizadas a los efectos de la negociación colectiva. En los comienzos del siglo XX, las diferenciaciones más descriptivas no pasaban de referirse a categorías como trabajador, empleado, capataz, supervisor y gerente; reflejando el estado de la organización del trabajo. Posteriormente, las descripciones aparecieron muy ligadas a la lógica de los puestos de trabajo descritos; apegadas a la descripción exhaustiva pero también incluyendo un alto ingrediente jerárquico; diferenciando el trabajo de planta, del trabajo de oficina; y el trabajo de hacer, del trabajo de pensar (Saracho, 2005).

Con el tiempo, las clasificaciones fueron adquiriendo complejidad. Se diseñaron y establecieron un conjunto de métodos para ponderar diferentes factores de incidencia que pretendían establecer la complejidad y profundidad de un puesto de trabajo, de modo que se pudieran especificar las características educativas, habilidades, destrezas y aun, condiciones físicas de los candidatos (Saracho, 2005).

Los cambios en los contenidos conductuales y en las formas de organización del trabajo, así como las nuevas exigencias en el desempeño competente de los trabajadores, han puesto en evidencia la obsolescencia de los métodos “científicos” de análisis de puestos (Saracho, 2005).

Se han perfeccionado actualmente varias metodologías para el análisis conductual que pretenden identificar contenidos ocupacionales y facilitar la descripción de las competencias requeridas para el desempeño en una ocupación (Saracho, 2005).

En la década de los 70 y principio de los 80, se realizaron otros estudios, principalmente con gerentes. A Richard Boyatzis, le encomendaron analizar si se podría llegar a un modelo genérico de competencia gerencial. Boyatzis propuso una definición explícita del concepto competencias: “...las características de fondo de un individuo que guarda relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto”. Bajo este enfoque, las competencias pueden ser motivos, característicos de personalidad, habilidades, aspectos de autoimagen y de su rol social, o un conjunto de conocimientos que un individuo está usando (Saracho, 2005).

En el Análisis Conductual, el desempeño efectivo es un elemento central de la competencia y se define a su vez como alcanzar los resultados específicos con acciones específicas, en un contexto dado de políticas, procedimientos y condiciones de la organización. En este sentido, la competencia es una habilidad que refleja la capacidad de la persona y describe lo que ella puede hacer y no necesariamente lo que hace ni tampoco lo que siempre hace, independientemente de la situación o circunstancia (Mertens, 1996).

Aquellas características necesarias para realizar el trabajo, pero que no conducen a un desempeño superior, fueron denominadas “competencias mínimas” (Mertens, 1996).

Las características o competencias tienen un cierto orden o jerarquía; motivación y personalidad se mueven al nivel de la conciencia, mientras que las habilidades en el nivel del comportamiento. El conocimiento tiene un impacto profundo en cada una de las competencias (Mertens, 1996).

Se estima que más de cien investigadores han producido un total de 286 modelos genéricos: dos terceras partes son norteamericanos y el resto se encuentra distribuido por veinte países. Cada modelo tenía entre tres y seis indicadores de comportamiento para demostrar la competencia y el puesto (Leite, 1996).

Se puede señalar que el análisis conductista parte de la persona que hace bien su trabajo de acuerdo con los resultados expresados y define el puesto en términos de las características de dichas personas. El énfasis está en el desempeño superior, y las competencias son las características de fondo que causan la acción de una persona (Leite, 1996).

El análisis conductual, es una metodología que abarca diversas perspectivas y acepciones que involucran un gran número de técnicas disponibles. Dichas metodologías difieren en varios aspectos, los cuales Levine (1995), las clasificó en cuatro dimensiones:

1. El tipo de descriptores usados en el análisis: Filosofía organizacional y estructura, responsabilidades, normas profesionales, contexto laboral, demandas del personal, incidentes críticos, y productos y servicios.
2. Fuentes de información: Analista, supervisor inmediato, supervisor de alto nivel, administrador o ejecutor, técnico experto e información documental.
3. Métodos de compilación de información: Observación, entrevistas individuales,

entrevistas grupales y cuestionarios.

4. Niveles de Análisis: Tareas, actividades, dimensiones de trabajo y requerimientos de capacitación de los trabajadores.

El empleo de las diferentes alternativas da lugar a diversos productos aplicaciones del análisis ocupacional. Así, su aplicación va desde la identificación y agrupación de ocupaciones y habilidades en catálogos, hasta el diseño de currículo, identificación de competencias y certificación de habilidades a los trabajadores. Entre los principales productos del Análisis Conductual destacan: CONOCER (2000)

- a) Descripción de las tareas específicas desarrolladas por las ocupaciones.
- b) Cuadros de organización de los establecimientos y ramas de actividad donde existen las conductas analizadas.
- c) Diagramas de flujo de los procesos productivos en que intervienen las ocupaciones.
- d) Requerimientos de escolaridad, capacitación y experiencia laboral de las ocupaciones.
- e) Estructuras ocupacionales.
- f) Determinación de necesidades cuantitativas y cualitativas de formación ocupacional.
- g) Identificación de calificaciones en los trabajadores.
- h) Certificación de los conocimientos y habilidades de los trabajadores.

Por otro lado, existen algunas diferencias en la manera de entender el Análisis Conductual:

Para Cinterfor/OIT es el proceso de identificación a través de la observación, la entrevista, el estudio, de las actividades, los requisitos del trabajador, los factores técnicos y ambientales de la ocupación. Comprende la identificación de

las tareas de la ocupación y de las habilidades, conocimientos, aptitudes y responsabilidades que se requieren del trabajador para la ejecución satisfactoria de la ocupación, que permiten distinguirla de todas las demás (Agudelo, 1993).

Pujol (1980), lo definió como el proceso de recolección, ordenamiento y valoración de la información relativa a las ocupaciones, tanto en las características del trabajo realizado, como en los requerimientos que estas plantean al trabajador para un desempeño satisfactorio.

La OIT (1993), en su glosario de términos define el Análisis Conductual como la acción que consiste en identificar, por la observación y el estudio, las actividades y factores técnicos que constituyen una ocupación. Este proceso comprende la descripción de las tareas que hay que cumplir, así como los conocimientos y calificaciones requeridos para desempeñarse con eficacia y éxito en una ocupación determinada.

El Instituto Nacional de Empleo de España (INEM, 1995), dice que el proceso de Análisis Conductual se centra en la revisión de diferentes fuentes (clasificación de ocupaciones, información económica sectorial, estudios de necesidades de formación) y se desarrolla en dos grandes fases:

1. El establecimiento de la estructura ocupacional de la familia profesional.
2. La determinación de perfiles profesionales de las ocupaciones.

El primero, utiliza el método de análisis funcional y lo considera un instrumento superior del análisis de tareas. Considera a la ocupación una agrupación de actividades profesionales pertenecientes a diferentes puestos de trabajo con características comunes, cuyas tareas se realizan con normas, técnicas y medios semejantes, y responden a un mismo nivel de cualificación (INEM, 1995).

El segundo, referido al perfil profesional, resultado de la segunda fase, es la descripción de competencias y capacidades requeridas para el desempeño de una conducta, así como sus condiciones de desarrollo profesional; está compuesto por la declaración de competencia general, la descripción de las unidades de competencia; la identificación de las realizaciones profesionales, la descripción y agrupamiento de las tareas y la especificación de los criterios de ejecución (INEM, 1995),

La Secretaría del Trabajo y Previsión Social de México (Samaniego, N. 1994), lo define como una metodología enfocada a la obtención, ordenación y valoración de datos relativos a los puestos de trabajo, los factores técnicos y ambientales característicos en su desarrollo y las habilidades, conocimientos, responsabilidades y exigencias requeridos a los trabajadores para su mejor desempeño. Por ello, se recaba la información en los centros de trabajo, se clasifican en ocupaciones los puestos relacionados entre sí y se integran, una vez clasificados, en un catálogo.

La SENA (1998), de Colombia dice que es la recopilación sistemática, procesamiento y valoración de la información referente al contexto empresarial, económico, laboral, tecnológico y educativo de un sector ocupacional, a las funciones que desarrollan las empresas de ese sector para lograr su propósito, a las estructuras conductuales y a las competencias laborales asociada a cada área conductual.

SENAI (2002), de Brasil, enmarca el concepto de perfil profesional y lo define como la descripción de lo que idealmente es necesario saber realizar en el campo profesional correspondiente a una determinada cualificación, Es el marco de referencia, el ideal para el desarrollo profesional, que, confrontando con el desempeño real de las personas, indica si ellas son o no competentes, si están o no calificadas para actuar en su ámbito de trabajo. Se expresa en términos de

competencias profesionales. Para la SENAI la cualificación profesional es un conjunto estructurado de competencias con posibilidad de reconocimiento en el mercado de trabajo, que pueden ser adquiridas mediante formación, experiencia profesional o una combinación de ambas.

Para el American College Testing (ACT), es la recolección sistemática y analítica de la información sobre las acciones que realizan los empleados en el desempeño de las tareas relacionadas con su empleo (Vedder, 1994).

En esta organización desarrolló una metodología de Análisis Conductual en 1993 para identificar las competencias y destrezas comunes a través de todas las ocupaciones dentro de un entorno de trabajo. Una vez obtenidos los comportamientos comunes, se pide a grupos de trabajadores que clasifiquen tales comportamientos en términos de la importancia que tienen para su ocupación y la frecuencia con que los practican. Ya clasificados y ponderados; las conductas dan una idea del tipo de competencia que debe fortalecerse en los trabajadores para mejorar transversalmente su empleabilidad. De este modo, los programas educativos y de formación pueden enfocar el desarrollo de las competencias transferibles logrando mayores efectos en la empleabilidad de los trabajadores (Vedder, 1994).

No obstante, ante tales diferencias, dicha metodología parte de la información acerca de la actividad productiva, a la que es considerada como imprescindible para organizar acciones (Levy-Levoyer, 1997).

El Análisis Conductual se emplea con los siguientes fines (Adams, 1995):

- Descripción del empleo: incluye información que identifica los propósitos del empleo, así como un sumario de actividades, responsabilidades, quehaceres, contabilidad y otras especificaciones.
- Evaluación y Clasificación del Empleo: se refiere a los procesos generales de ubicación de empleos en términos de valor con respecto a la



organización y en términos de su importancia relativa entre éstos, particularmente con el objeto de establecer cuotas salariales y jerarquías administrativas.

- Evaluación del Desempeño Laboral: incluye la evaluación sistemática para determinar la eficiencia relativa de los individuos. La información se utiliza para tomar decisiones sobre determinación de sueldos, promociones y transferencias. Asimismo, constituye una vía formal para proveer retroalimentación a los empleados.
- Diseño de Capacitación: incluye la identificación de necesidades, conocimiento y actitudes necesarios para el desempeño exitoso en un empleo dado y traducir esa información en instrucciones sistematizadas y oportunidades de aprendizaje.
- Diseño de trabajo: incluye organizaciones de actividades laborales y tareas con la finalidad de facilitar el rendimiento eficiente de los servicios y la producción de bienes.
- Prácticas de empleo: ayuda a determinar la equidad y legalidad de las prácticas de empleo.

Es importante señalar, que este método de análisis, emplea la categoría de conducta como elemento central, de tal manera que cada una de ellas, integra un conjunto de puestos de trabajo cuyas tareas principales son análogas y exigen aptitudes, habilidades y conocimientos similares.

Por conducta, desde la perspectiva del desempeño del trabajador, se entiende la forma concreta que asume el trabajo en un proceso productivo. La articulación de tales formas se expresa en la definición de puestos de trabajo, ocupaciones y grupos o familias conductuales. La tarea se define como una fracción importante del trabajo ejecutado en el ejercicio del puesto, en respuesta a un propósito definido, por medio de la aplicación de un método específico. Por tanto, en su redacción se considera lo que hace el trabajador, cómo y por qué lo hace (OIT 1997).

Las principales diferencias con el Análisis Funcional, es que dicho análisis parte de la persona que realiza favorablemente su trabajo, logrando los resultados esperados, y define el puesto que ésta ocupará en relación con su desempeño. El énfasis está en el desempeño superior y las competencias son las características de fondo que causan la acción de una persona. Por su parte el Análisis Funcional describe el puesto o la función, compuesto de elementos de competencias con criterios de evaluación que indican niveles mínimos requeridos. Esto está basado en la idea de construir bases mínimas para el efecto de la certificación (Mertens, 1996).

Otra diferencia consiste en que en el conductismo se identifican las características de la persona que causan las acciones de desempeño deseado, mientras que el análisis funcional la competencia es algo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer. Es la descripción de acción, conducta o resultado que la persona competente debe estar en condiciones de mostrar (Mertens, 1996).

Las desventajas o las críticas al modelo conductista, según Adams (1995) son, entre otras:

- a) La definición de competencia es tan amplia que puede cubrir casi cualquier cosa, sin ir al corazón de lo que es común en cuanto a motivaciones, personalidades, roles sociales, habilidades y conocimientos.
- b) La distinción entre competencias mínimas y competencias efectivas no es muy clara y de hecho es simplemente una cuestión de matiz.
- c) Los modelos son históricos, es decir relacionados con el éxito en el pasado, y por ende, menos apropiados para organizaciones que operan con cambios rápidos.

El comprobar y acreditar la competencia profesional que los trabajadores adquirieron por sus propios medios les proporciona a ellos, a las instituciones de formación y a las empresas múltiples beneficios. Al reconocer en los trabajadores los aspectos de la ocupación que demostraron dominar, el tiempo de capacitación se disminuye y se logra mayor interés en los participantes y mejor adaptación al proceso de formación (Mertens, 2000).

Este proceso conocido como certificación conductual, según Agudelo (1993), tiene dos dimensiones: una de carácter técnico (calificaciones conductuales) y otra de carácter contractual (reconocimiento legal o institucional), necesariamente complementarias.

El proceso de certificación puede sintetizarse en las siguientes fases:  
CONOCER (2000)

- Disponer de la información relativa a las conductas objeto de la certificación, extraída de análisis conductuales realizados específicamente para este fin, o efectuados para elaborar programas de formación profesional.
- Determinar, a partir de dichos análisis, las conductas y los conocimientos tecnológicos necesarios para desempeñar eficientemente una ocupación, los cuales se consideran requerimientos mínimos ocupacionales.
- Elaborar, de acuerdo con las estructuras específicas, las pruebas ocupacionales que permitan apreciar las habilidades prácticas y los conocimientos tecnológicos que posee el trabajador respecto de una ocupación determinada.
- Establecer, como resultado de la aplicación de las pruebas ocupacionales, el diagnóstico de cada trabajador, resultante de comparar el conocimiento práctico y teórico que cada uno tiene, con el perfil de la ocupación respectiva, con el fin de precisar sus carencias y subsanarlas para alcanzar

el nivel de competencia indispensable para desempeñar con eficiencia su ocupación.

- Expedir el certificado, si el trabajador demuestra poseer las habilidades y los conocimientos tecnológicos que las conductas exigen para desempeñar la ocupación correspondiente. Si, por el contrario, el resultado de las pruebas ocupacionales indica que tiene deficiencias en la ejecución de una o varias etapas del proceso operativo, o que desconoce uno o varios temas tecnológicos necesarios para la ejecución de dichas tareas, se subsanarán tales deficiencias mediante acciones formativas individuales o grupales, otorgándose el certificado respectivo una vez que se compruebe que el trabajador ha superado las deficiencias detectadas.

Dentro de las diferentes perspectivas del Análisis Conductual se describen con mayor detalle sus aplicaciones para la identificación de competencias en el Catálogo Nacional de Ocupaciones, en el Estudio de Análisis ocupacional y el programa DACUM (CONOCER, 2000).

### **2.3.1. Catálogo Nacional de Ocupaciones (CNO).**

Respecto al tema, se puede decir que este catálogo, es un instrumento técnico de carácter indicativo que describe la estructura ocupacional del país, con base en una selección de aquellos puestos de trabajo con tareas y características similares para conformar las ocupaciones más representativas. Todas las conductas en el CNO, forma parte de un conjunto de datos sistematizados en el que se detallan las habilidades, destrezas, responsabilidad y conocimientos requeridos para su desempeño, a través de diversos factores de especificación (CONOCER, 2000).

México, para su diseño, tomó en cuenta las diversas experiencias internacionales propias de la materia, entre las que destacan los trabajos de la clasificación y diccionario canadiense de ocupaciones, considerando los ajustes

que se derivan de las diferentes características y los distintos grados de avance tecnológico de cada país. El Catálogo contiene dos grandes apartados; en el primero, las ocupaciones están clasificadas por orden alfabético; en el segundo, ubicado en la última parte del compendio, donde las ocupaciones están ordenadas por División-Grupo-Fracción, y se presentan los títulos de las ocupaciones que participan en los distintos procesos productivos. Una primera versión del Catálogo Nacional de Ocupaciones surgió en 1982, derivada de una investigación de campo, en la que se recabaron cerca de treinta mil descripciones de puestos a través de entrevistas directas (STPS, 1986).

El CNO se formula con la participación de representantes de los trabajadores y empresarios, así como de diversas dependencias del sector público, los cuales expresan su acuerdo en las instancias competentes (STPS, 1986).

En el CNO los títulos descritos son integrados según su incursión en el aparato productivo con base en tres grandes niveles: el primero, conocido como de incidencia general, agrupa a las ocupaciones que se dan en dos o más sectores económicos, y su código CNO aparecerá siempre indicando con la letra "G"; el segundo, denominado como de incidencia media, agrupa a las ocupaciones que se encuentran en dos o más ramas de actividad económica de un mismo sector, o en dos o más giros de una misma actividad, indicándose para ellos con "X"; por último, el tercer nivel, conocido como de incidencia específica, considera a las ocupaciones propias o tipo de un giro de actividad económica, y cuyo código se diferencia de números específicos. El código empleado tiene su origen en la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO), el cual fue elaborado por la OIT (STPS, 1986).

Por su diseño, el Catálogo se usa en las siguientes aplicaciones (CONOCER, 2000):

- a) Apoyar diversas tareas referidas a la capacitación de trabajadores y la

certificación de habilidades laborales.

- b) Facilitar el desarrollo de actividades vinculadas con la orientación y colocación de trabajadores.
- c) Apoyar elementos para la prospección de necesidades de personal calificado por medio del conocimiento de las características de la estructura ocupacional del país.
- d) Contribuir al aprovechamiento de datos censales referentes a las ocupaciones de la población y, en general, a la elaboración de estadísticas ocupacionales.

### **2.3.2. Estudio de Análisis Ocupacional (EAO).**

Este planteamiento referido a las competencias laborales, se centra en la propuesta de que para el análisis de cualquier ocupación se deben identificar las competencias básicas, genéricas y específicas, con el propósito de utilizar esta información o de capacitación. Debe ser el punto de partida de la elaboración de los diseños curriculares (CONOCER, 2000).

El EAO en México, comprende tres grandes etapas. La primera, tiene como propósito identificar comportamientos laborales comunes al aparato productivo en México, por medio de la aplicación y el análisis de los resultados de una encuesta a trabajadores sobre la importancia, frecuencia y necesidad de las actividades laborales, definidas con base en una muestra de ocupaciones. La finalidad de la segunda etapa, es definir niveles de desempeño, así como conocimientos, habilidades y destrezas asociadas a cada uno de los comportamientos laborales identificados en la primera. La tercera etapa, pretende el diagnóstico del nivel de calificación de la fuerza de trabajo en México en relación con los conocimientos, habilidades y destrezas requeridos en el desempeño de las actividades laborales con mayor grado de transferibilidad (CONOCER, 2000).

Asimismo, los resultados del diagnóstico se incorporan a las NTCL para que éstas contengan unidades tanto específicas (resultados del análisis funcional), como genérico-básica derivadas del análisis ocupacional. De esta manera, las NTCL son un reflejo de lo que se requiere del trabajador y que sirven de base para su desarrollo dentro de su sector como en su intento de desarrollarse en sectores ajenos a su experiencia laboral (CONOCER, 2000).

### **2.3.3. Desarrollo de un Curriculum (DACUM, Developing a Curriculum).**

En este enfoque se ha usado el DACUM (por sus siglas en inglés) como una metodología de análisis innovador que permite a un bajo costo, las tareas que deben realizar los trabajadores en un área ocupacional (CONOCER, 2000).

La metodología DACUM surgió a finales de los años 60, cuando el Gobierno canadiense financió actividades de investigación para encontrar formas novedosas de llegar a grupos diferentes y capacitarlos bajo un esquema altamente participativo. Se caracteriza por establecer una conexión orgánica y desde su diseño, entre la norma de competencia expresada en criterios de desempeño, y la construcción del currículo que debe conducir al cumplimiento de la misma. Esto lo lleva a diferenciarse de las metodologías que separa ambos momentos, convirtiéndolo en un instrumento atractivo para las empresas que comprende la definición-formación basada en ello y la evaluación-certificación (Norton, 1995).

La principal referencia es la versión metodológica desarrollada por la Universidad de Ohio en el Centro de Educación y Capacitación para el Empleo. Para ellos, el DACUM es un instrumento para analizar ocupaciones y procesos de trabajo, generando insumos para conducir procesos de análisis funcional, para el diseño de sistemas ISO 9000 o Calidad Total, para poner en práctica una relación más estrecha entre escuelas y empresa, o bien, para desarrollar guías didácticas basadas en competencia laboral (Norton, 1995).

El concepto de DACUM no es tan claro por las adaptaciones e interpretaciones que ha sufrido durante más de treinta años de vida. Para efectos de claridad y precisión de este análisis, el proceso se encuentra compuesto por:

- a) El análisis de funciones y tareas.
- b) El proceso de verificación de las tareas que fueron identificadas (Norton, 1995).

Las premisas que constituyen sus sustentos teóricos son: Norton (1995)

- 1) Trabajadores expertos pueden describir y definir su trabajo de manera más precisa que cualquier otra persona de la organización.
- 2) Una manera efectiva de definir una función es describir en forma precisa las tareas que los trabajadores expertos realizan.
- 3) Todas las tareas requieren para su ejecución adecuada el uso de determinados conocimientos, habilidades y destrezas, herramientas y actitudes positivas de la persona.

El mapa DACUM, que expresa las funciones y tareas requeridas para lograr un desempeño destacado del individuo en el área, representa los enunciados de un currículo efectivo, basado en la realidad del proceso productivo (CONOCER, 2000).

Faltaría llegar a la definición de los criterios y evidencias de desempeño para poder evaluar a la persona y guiar el proceso de aprendizaje. Para esto existen algunos métodos como el SCID y el AMOD, que podrían seguir al mapa DACUM, en razón de llegar no sólo a los criterios de desempeño, sino también a los insumos necesarios para construir guías de aprendizaje. Los cuales se describen a continuación: CONOCER (2000)

- \* SCID (Desarrollo Sistemático de Currículo Instruccional).



Es un análisis a fondo de las tareas DACUM, o bien, se puede partir de subprocesos productivos identificados por observación y entrevistas directas con personal de producción y supervisores-gerentes (Norton, 1997).

El procedimiento SCID es similar al DACUM, se selecciona un grupo de trabajadores expertos y supervisores, quienes colectivamente analizan las tareas paso por paso, uniformando entre ellos los criterios acerca de la ejecución de las tareas, a partir de un consenso que se va construyendo en cada uno de los componentes del esquema (Norton, 1997).

El SCID parte de la concepción donde la evaluación del trabajador y la elaboración de las guías didácticas son indispensable, pero no suficiente, para tener formulados los criterios y evidencias de desempeño. Se considera que, para garantizar el desempeño observado, debe cumplirse un conjunto de factores inherentes al contenido de la tarea: conocimientos básicos necesarios para poder aprender, el conocimiento necesario para el desarrollo de la habilidad, el cumplimiento de las normas de seguridad en el trabajo, actitudes y comportamientos que conducen al desempeño desatacado del trabajador, decisiones que el trabajador tiene que tomar, la información precisa para tomar las decisiones, los errores que pueden ocurrir cuando la decisión se toma equivocadamente y las herramientas, equipo, maquinaria y materiales que intervienen en el trabajo (Norton, 1997).

\* AMOD (Un modelo).

El AMOD se define como un modelo, de la metodología DACUM. Este modelo tiene a su vez una variante elaborada especialmente para ser utilizada a través del correo electrónico, llamada IMOD. Este último, se recomienda su uso cuando se trata del desarrollo de currículo de funciones que ocupan muy pocas personas en la organización, generalmente de gestión y de apoyo, como el área

de finanzas de una empresa; el área administrativa; gestión de recursos humanos, entre otros (CONOCER, 2000).

El AMOD parte de los mismos principios básicos que el DACUM, de que son trabajadores expertos quienes mejor pueden expresar las competencias requeridas en el trabajo o la función. La diferencia con DACUM y SCID, radica que busca establecer una relación directa entre los elementos del currículo, expresados en la forma de un mapa DACUM, la secuencia de formación y la evaluación del proceso de aprendizaje. Para lograr esto, pone mucho énfasis en la interacción entre los actos de autoevaluación por parte del capacitando y evaluación del instructor / supervisor (CONOCER, 2000).

El proceso de implementación consiste en una dinámica de autocalificación y calificación, acompañada por actos de instrucción por parte del supervisor o trabajador experto. La certificación la hace el comité de expertos (supervisores y trabajadores) apoyados por una persona externa, que debe cuidar los procedimientos (CONOCER, 2000).

#### **2.4. Análisis funcional.**

La teoría del análisis funcional, tiene su base en la escuela del pensamiento funcionalista, en la sociología aplicada como filosofía básica del sistema de competencias laborales en Inglaterra. Los orígenes fueron varios intentos de revisar y adecuar los sistemas de formación y capacitación de ese país (Mertens, 1996).

La adaptación de la filosofía de competencias, según algunos analíticos, fue sobre todo, producto de la labor de los asesores de la Comisión de Revisión de Empleo, una dependencia pública. Los componentes o las variables incluidas en el análisis funcional se desarrollaron en la medida en que se observaron límites o

definiciones al modelo original (Hamlin y Stervart, 1992).

El análisis funcional ha sido reforzado por una nueva teoría de sistemas sociales como fundamento metodológico-técnico. En dicha teoría, el análisis funcional no se refiere al sistema en sí, en el sentido de una masa o un estado que hay que conservar o de un efecto que hay que producir, sino que es para analizar y comprender la relación entre sistemas y entornos (Luhmann, 1991).

Desde esta perspectiva, los objetos y funciones de la empresa no se deben formular desde su organización y sistema cerrado, sino en relación con lo externo. La empresa no es una masa o un estado que se conserva haciéndola funcionar como sistema cerrado, sino solamente en relación con el entorno, es decir, con el mercado, la tecnología, etc. En consecuencia, la función de cada trabajador en la organización debe entenderse, no sólo en su relación entorno con la empresa, sino que él también constituye un subsistema dentro del sistema empresa, donde cada función es el entorno de otra (Luhmann, 1991).

En última instancia, el método funcional es un método comparativo, abre las puertas a otras posibilidades y no sólo se enfoca al método de una sola empresa. Lo anterior ve a las competencias como el análisis de los diferentes resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores comparado con diferentes empresas (Luhmann, 1991).

Para ganar conocimientos de las competencias laborales por medio del análisis funcional, no se exigen garantías absolutas en cuanto al método de procedimiento correcto. Sin embargo, el punto de apoyo es que cuanto más diversas sean las circunstancias que puedan confirmar las habilidades y conocimientos requeridos por parte de los trabajadores, más valor de conocimiento de la función tendrán los resultados del análisis (Luhmann, 1991).

El funcionamiento, a pesar de la heterogeneidad, es una comprobación,

“Según una antigua y sabia regla, las verdades sólo aparecen en contextos, mientras que los errores aparecen en forma aislada. Cuando el análisis funcional logra demostrar conexiones, pese a la gran heterogeneidad y diversidad de las apariencias, puede funcionar como indicador de las Verdades” (Luhmann, 1991). Esta descripción de los principios básicos del análisis funcional ayuda a ubicar los métodos en torno a las competencias laborales, así como del desarrollo que han tenido.

Según la SENA (2001) el análisis funcional es un método de cuestionamiento y de enfoque que permite la identificación del Propósito Clave de la subárea de desempeño, como punto de partida para enunciar y correlacionar las funciones que deben desarrollar las personas para lograr, hasta especificar sus contribuciones individuales.

El modelo de análisis funcional en el Sistema Inglés de Competencias (NVQ) inicia con la identificación de los objetivos organizacionales principales y del área de ocupaciones. El paso siguiente es responder a la siguiente pregunta: ¿Qué debe ocurrir para que se logre tal objetivo? La respuesta identificará la función, es decir, es la relación entre un problema y una solución. Este proceso se repetirá hasta llegar al detalle requerido. La aproximación sistemática asegura que los objetivos de las actividades no se pierdan de vista (National Council for Vocational Qualifications, 1991).

Es importante señalar que las características del análisis funcional propuesto por NVQ consisten en que describe productos, no procesos. Importan más los resultados y no como se hacen las cosas. Para esto, se desglosan los roles de trabajo en unidades y estos elementos de competencia, siguiendo el principio de describir cada nivel de productos (Transcend Technology Ltd, 1995).

Los conocimientos extraídos, como no eran unívocos, admitieron interpretaciones diferentes, se elaboraron listas de conocimientos. Se cuestionó

también la transparencia de los requisitos de evaluación, razón por la cual se agregan citas de “especificaciones de evaluación” a las personas que utilizan los órganos de evaluación y certificación (Wolf, 1994).

Los elementos de competencia se agrupan en unidades y éstas a su vez componen el título de competencia que se conoce como NVQ. Para fines de 1995, y se tenían registrados más de 800 NVQ activos y un millón de personas certificadas bajo un NVQ (Hager, 1992).

La metodología del análisis funcional detrás de cada NVQ ha sido duramente criticada porque solamente verifica que se haya logrado, pero no identificado, el cómo los hicieron (Hager, 1992).

En el mismo sentido, los australianos criticaron el enfoque NVQ, diciendo que los atributos de conocimiento subyacente no pueden ser aislados de las prácticas actuales de trabajo. Atributos como, saber resolver problemas, saber analizar, saber reconocer patrones estructurales son dependientes del contexto, así que los intentos de enseñarles fuera de contexto no tenía sentido (Hager, 1992).

Se afirma acerca de la necesidad de fragmentar las normas de competencia en habilidades, conocimientos y principios, y de que el material tenga una secuencia, pero se subestimó la complejidad del proceso de desarrollo curricular. Además, al descomponer la competencia en unidades y éstas a su vez en elementos, que es el nivel donde se definen los estándares a través de los criterios del desempeño, y no se podría considerar las relaciones entre tareas y se ignoraría la posibilidad de que, en conjunto, se transformen (todo es igual a la suma de puntos) (Gonczi y Athabassou, 1996).

Quienes prefieren este enfoque, consideran que el currículum, tiene relación directa con las funciones y tareas específicas en las normas de competencia de la

ocupación. Este enfoque ha sido aceptado por las primeras industrias británicas y australianas que desarrollaron normas de competencia (Gonczi y Athabasu, 1996).

El valor explicativo del método funcional y de sus resultados depende de cómo se especifique la relación entre el problema, el objetivo y la posible solución del mismo. Es decir, en qué condiciones se indican, para limitar la posibilidad, lo que significa que se está apelando a la causalidad entre estrategias de solución y resultados (CONOCER, 2000).

La complejidad del mundo laboral fue la motivación por la cual las organizaciones enfocan su estrés en competencia laboral y en la dimensión de los subsistemas de trabajo humano (CONOCER, 2000).

Los analistas australianos proponen un análisis de la competencia como una relación holística o integrada que analiza la compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes específicas) (CONOCER, 2000).

Es holístico en el sentido de integrar y relacionar atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente (...) y el hecho de que es posible ser competente de diferentes maneras (Gonczi y Athabasu, 1996). Una metodología que es cercana al enfoque holístico de competencias es el DACUM (Developing a currículo).

CONOCER (2000) dice, que el Análisis Funcional, consiste en disgregar las funciones productivas hasta encontrar las funciones realizables por una persona, que son los elementos de competencias. Tiene la finalidad de identificar aquellas que son necesarias para el logro del propósito principal, es decir, reconoce, por su

pertinencia, el valor agregado de las funciones. El resultado del análisis se expresa mediante un mapa funcional o árbol de funciones. Dado el carácter y el propósito del documento en el cual se establecen los requisitos que deben cumplirse para la demostración de la competencia, el sistema mexicano lo ha caracterizado como norma. En función de esto, en México el documento que sirve de referencia para la identificación de la competencia laboral de una persona se denomina genéricamente como Norma Técnica de Competencia Laboral.

Es de hacer notar que el modelo mexicano considera que las NTCL son elaboradas por Comités de Normalización integrados por trabajadores y empleados (CONOCER, 2000).

La demostración de la competencia para el desempeño de una actividad productiva, en este caso referida a la denominada como elemento de competencia, tiene que darse considerando los siguientes aspectos, denominados componentes normativos: CONOCER (2000)

- Criterios de desempeño: Los que rigen o determinan que el desempeño de una persona sea considerado como competente. Se expresan los resultados que se consideran contribuyentes y significativos (críticos) para alcanzar los resultados previstos en el enunciado del elemento, y la referencia a la calidad que deben tener dichos resultado. Se considera conveniente que los criterios de desempeño se expresen con una frase integrada por: el objetivo + el verbo + la condición.
- Campo de aplicación: Tiene como propósito establecer las diferentes circunstancias con las que una persona se enfrentará en el sitio de trabajo y son, en consecuencia, en las que se pondrá a prueba el dominio de la competencia de la persona.

- Evidencias por desempeño: La demostración de que se es competente requiere necesariamente de evidencias (que son pruebas inobjetables) de que efectivamente se posee la competencia para la realización de la actividad referida. Por su naturaleza, las evidencias por desempeño se han dividido en: evidencia directa por desempeño, que podrían considerarse como las que tienen que ver con la técnica utilizada en el desempeño de una actividad, requieren de la observación y el análisis del proceso de trabajo de la persona evaluada; y evidencias por producción, que refieren los resultados o los productos identificables y tangibles, que pueden usarse como referentes para demostrar que la actividad fue realizada.
- Evidencias de conocimiento: En este apartado se deben consignar con precisión los requerimientos de conocimientos y de comprensión que deben satisfacer las personas que se evalúan para demostrar que tienen las bases suficientes y necesarias para la ejecución eficiente de los distintos desempeños que se han considerado como partes del elemento.

La evidencia de conocimiento es complementaria a la evidencia por desempeño, no debe considerarse que la sustituya y tampoco debe favorecerse.

Los principios o criterios que dan sustento a la aplicación del Análisis Funcional son básicamente los siguientes CONOCER (2000):

1. Se aplica de lo general (el propósito principal reconocido) a lo particular.
2. Debe identificar funciones delimitadas (discretas) separándolas de un contexto laboral específico. Es decir, en el mapa deben consignarse aquellas funciones que tengan claramente definidos su inicio y su término (no deben ser continuas). Por otra parte, las funciones no deben estar referidas (como es el caso de las tareas) a una situación laboral específica, ya que de suceder esto se le restringe la posibilidad de identificación de la capacidad de transferencia y



ésta quedaría inscrita en el marco de un determinado puesto de trabajo. La estructura gramatical generalmente aceptada es la constituida por:

El verbo + El objeto + La condición

Esta forma de expresión tiene como propósito asegurar que: CONOCER (2000)

- Se identifiquen los resultados de la actividad.
  - Se tenga una idea precisa de lo que se está haciendo y que el desglose mantiene una relación lógica entre un nivel de desagregación y su antecedente.
  - Se mantenga la consistencia en todos los proyectos de establecimiento de NTCL, dando la posibilidad de compararlas y de transferirlas en un sistema de amplia cobertura.
3. El desglose en el Análisis Funcional se realiza con base en la relación causa-consecuencia. Al realizar la desagregación de las funciones resulta útil identificar lo que debe hacerse (los resultados de la actividad) para alcanzar el resultado que se espera lograr en la función que se está desagregando.

En cuanto al mapa funcional, o árbol funcional, se describe como la representación gráfica de los resultados del análisis funcional (figura 4). Su forma de árbol (dispuesto horizontalmente) refleja la metodología seguida para su elaboración en la que, una vez definido el propósito clave, este se desagrega sucesivamente en las funciones constitutivas (CONOCER, 2000).

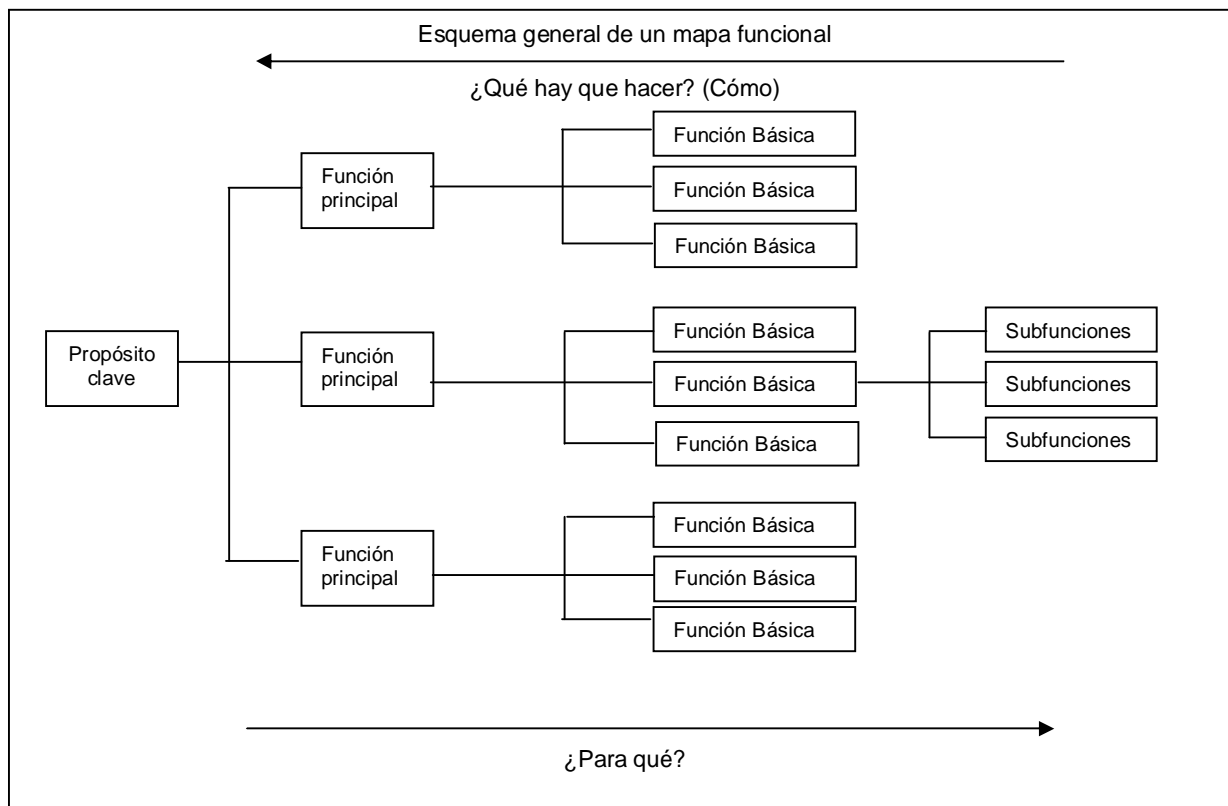


Fig. 4. Esquema general de un mapa funcional (CONOCER, 2000).

Las ramas del árbol son causas ligadas gráficamente hacia la izquierda (o hacia abajo según se haya dibujado) con sus respectivas consecuencias. Si se lee de abajo hacia arriba (o de izquierda a derecha) se estaría respondiendo el cómo una función principal se lleva a cabo mediante la realización de las funciones básicas que la integran. En sentido contrario, de derecha a izquierda se estaría respondiendo el para qué de cada función que se encuentra en la función del nivel inmediatamente siguiente (Vargas, 2004).

El Análisis Funcional manejado con propiedad resulta ser una herramienta útil y un eficaz apoyo para la detección de funciones productivas simples, realizables por una persona, que se han denominado elementos de competencia y que constituyen la parte técnica de una estructura para identificar competencias

laborales. Los elementos de competencia proporcionan el referente laboral para el cual se pretende identificar las competencias (Vargas, 2004).

## **2.5. Análisis constructivista.**

Un principal exponente de esta corriente, es Schwartz (1995) de Francia, quien vierte un concepto de lo constructivista que alude a “aclarar las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, pero también entre situaciones de trabajo y situaciones de capacitación.”

En otras palabras, este método rechaza el desfase entre construcción de la competencia y de la norma por un lado y por el otro, la implementación de una estrategia de capacitación. Construye la competencia no sólo a partir de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y a sus posibilidades (Mertens, 1996).

En oposición a los enfoques conductistas que toman como referencia para la construcción de competencias a los trabajadores y gerentes más aptos o bien de empresas de alto desempeño, la preocupación de la metodología constructivista, incluye a propósito, en el análisis, a las personas de menor nivel educativo por las siguientes razones: (Schwartz, 1995).

1. La inserción de estas personas puede realizarse si sus conocimientos, experiencias, dificultades, desilusiones y esperanzas pueden ser escuchadas, oídas, consideradas y respetadas. Es decir, no se rechaza de antemano la exclusión de las personas menos formadas: ellas también están en condiciones adecuadas para poder crear, por poco que sea; pueden ser autónomas y responsables. Relacionado con este principio está el postulado de que si se otorga confianza a la gente, si se cree en ella, si se le ofrece la

posibilidad de aprender por ella misma, casi todo es posible y puede aprender mucho rápidamente.

2. Una de las razones para que una capacitación sea efectiva es la participación de los sujetos que forman parte en la definición de los contenidos, es decir, en construcción y análisis del problema. Es un modo de capacitación que relaciona el saber con el hacer: la adquisición de conocimientos vinculados con la acción. Pero también, una capacitación no sólo para la inserción instrumental, sino además con un desarrollo y progreso personal.

Lo anterior, implica desarrollar la capacidad y la posibilidad de adaptarse permanentemente a la vida cotidiana, en particular a la evolución de las condiciones de trabajo. Se debe plantear una estrategia de formación y capacitación por alternativas: periodos de formación teórica alternados por periodos de formación práctica. No es sólo un problema de pedagogía, sino que implica participación en el mundo del trabajo, al ver el trabajador convocado para colaborar en la modificación de tareas limitadas y repetitivas, con elevados ritmos que no son ni formadores ni capacitadores. Además, está el principio que, cuando una persona aprende, siempre surge una nueva competencia. En vez de definir a priori con qué grado de competencia tendrá que ser capacitado el trabajador, éste se integrará progresivamente en los problemas de seguridad, en las situaciones de trabajo: ello inducirá a nuevas capacitaciones que, a su vez, favorecerán el enriquecimiento de las situaciones de trabajo: *“...conviene observar que este método difiere del aprendizaje tradicional en el cual se conocen de antemano, tanto del oficio final como el orden en que se dispensarán los contenidos de la capacitación que les corresponde”* (Schwartz, 1995).

Para administrar este proceso dinámico e interactivo, se propone utilizar una guía de análisis que, con cierta periodicidad, tanto los supervisores como los trabajadores vayan contestando. Las preguntas clave de esta guía son:

- ¿Qué cosas nuevas ha hecho el trabajador en el periodo de referencia?
- ¿Qué hizo entretanto el supervisor y qué no pudo hacer por falta de tiempo?

La guía asume la doble función de regular la acción y de identificar las maneras de proceder. Pero sólo puede desempeñar ese papel dentro de la dinámica instaurada por la aplicación individual y colectiva de los supervisores. Sin embargo, no es un proceso fácil. Cuando todos se dan cuenta que todos comparten ese temor, pueden empezar a trabajar juntos.

3. La capacitación individual sólo tiene sentido dentro de una capacitación colectiva: para satisfacer las solicitudes y las necesidades individuales es indispensable que ella se imparta masivamente. La acción colectiva de capacitación no sólo es la participación masiva de los participantes directos, también es una implicación considerable del entorno, desde los formadores hasta de las organizaciones sindicales, desde un fenómeno de vaivén que explica la interacción: el entorno incluye sobre la capacitación que, a su vez, influye sobre el entorno y llega a ser determinante para la vida individual y colectiva. La definición de competencia, es hacer lo posible por alcanzar resultados, que debe plantearse en este contexto de lo colectivo.

4. Una organización de la definición de competencias y de la capacitación debe asociarse para establecer una investigación participante. En la elección de las tareas deben participar todos los actores (tutores, ejecutivos de la empresa, coordinador y trabajadores). Cada uno de los asociados en la acción tiene su propia concepción del oficio, así como de la capacitación y de sus contenidos. Cada cual tiene su manera de pensar, su manera de analizar, su método de aprender de las situaciones. La confrontación permanente de esos puntos de vista es, por tanto, indispensable para la coherencia y el avance de la investigación.

5. Es preciso evitar cortocircuitos entre la organización y el personal; no interrumpir la secuencia: primero capacitación, confianza y responsabilidad después. La responsabilidad del personal no calificado y el hecho de concederle un verdadero lugar, repercute en evoluciones radicales e inesperadas en los comportamientos. Los trabajadores pueden adquirir saberes relativamente complejos, sin dominar realmente los conocimientos de base. En gran parte se explica por la motivación que surge en el momento en que se le otorga a alguien confianza y que se lo responsabiliza. Una vez adquiridos los saberes complejos, se entiende mejor a veces la utilidad de las bases teóricas, que de hecho se manifiestan entonces indispensables. El orden en el cual el trabajador adquiere los conocimientos teóricos no siempre es el que le parece lógico al instructor.

6. La identificación de las competencias y de los objetivos del trabajo comienza por identificar y analizar las disfunciones propias a cada organización y que son causa de costos innecesarios u oportunidades no aprovechadas. Cuando empiezan a construirse las competencias, muchos censuran las relaciones humanas existentes y la mala comunicación, y critican la estructura en la que se siguen produciendo las disfunciones de manera repetitiva.

Todos son conscientes de que el mayor elemento que se debe modificar para progresar, son las condiciones y relaciones de trabajo. Algunos dicen que es una condición previa y necesaria para la capacitación. ¿Por qué capacitarse si las condiciones de trabajo, si las relaciones con el personal de mando y con los servicios no cambian? (Schwartz, 1995).

El desprecio desalienta y cuando a alguien se le recibe mal repetidamente, termina por cansarse. Es la explicación del silencio de muchos: sufren porque no se toman en cuenta sus conocimientos, porque no se reconocen sus

competencias, es decir, la competencia no se puede aislar de la construcción de un entorno distinto de la organización y de las relaciones humanas en la empresa. La capacitación y la definición de competencias, comenzando por el estudio de las funciones, permite generar un ambiente de motivación que es fundamental para el aprendizaje porque:

- Ayuda colectivamente a los trabajadores en sus análisis;
- Realmente se los escucha;
- Pueden expresarse sin temer represalias;
- Implica un diálogo abierto con el personal de mando;
- Es posible discutir, sin que ello sea interpretado sistemáticamente como una reivindicación;
- La organización del trabajo no los “frena”, sino que los anima y los incita a hacer preguntas;
- Aprenden rápidamente porque en realidad saben más de lo que suponen.

7. La definición de la competencia y de su norma, ocurre al final del proceso de aprendizaje por alternancia y de acciones para contrarrestar las disfunciones: es una relación dialéctica entre la capacitación colectiva de los empleados y su participación efectiva, progresiva y coordinada, en las modificaciones de sus tareas, de sus puestos de trabajo y de sus intervenciones.

El enfoque Schwartziano, es aplicable en instituciones formativas y en

cualquier tipo de empresa, sin importar la problemática, ya que su premisa básica es la reflexión sobre el trabajo. Este hecho posibilita que, al mismo tiempo que se genera el proceso de aprendizaje / enseñanza, los capacitados puedan realizar transformaciones en el trabajo. Se trata de enseñar a abordar el trabajo de tal manera que las personas puedan aprender de él, siendo conscientes de lo que hacen permanentemente (CONOCER, 2000).

De las estrategias aportadas por Schwartz (1995), para la identificación de competencias destacan:

- La formación en alternancia. Se concibe como una propuesta de aprendizaje/enseñanza que transforma situaciones de trabajo en situaciones de aprendizaje, generando un proceso de formación flexible y permanente a partir de la capacitación para aprender en y para el trabajo, y para detectar, por parte de los sujetos participantes, sus necesidades de formación.
- Pedagogía de la Disfunción. Parte de las mismas premisas de la Formación en Alternancia, tiene como referente el hacer, se acompaña a la persona en su formación, se promueve la reflexión y se escucha. El imprevisto identificado no tiene validez por sí mismo. Su importancia estriba en que la persona identifique cuáles son los conocimientos que aplicó y/o que requeriría aplicar para afrontarlo, así como el contexto en el cual lo vivió.

Su aplicación, se cumple con las premisas básicas de partir de lo que la gente sabe y del análisis del contenido del trabajo, así como de reconocer las especificidades del contexto, posibilita la emergencia de competencias (CONOCER, 2000).



Las dos estrategias son utilizables, pero una dificultad es hacer uso de ellas en la formación para el trabajo, ya que los centros de formación tendrían que contar con espacios de simulación adecuados. Esto también se presenta en la educación basada en competencias; de ahí la importancia de la formación en situación de trabajo, sobre todo si se quiere incidir en la formación de comportamientos asociados al trabajo (CONOCER, 2000).

Para la aplicación de la Formación en Alternancia y la Pedagogía de la Disfunción en las experiencias piloto, es necesario considerar dos principios: Schwartz (1995)

- 1) La formación tiene como base lo que las personas ya saben.
  
- 2) Debe haber una vinculación entre teoría y práctica. Desde la perspectiva pedagógica, la vinculación requiere cumplir con las siguientes condiciones:
  - En relación con la formación teórica, ésta requiere partir de lo que el individuo hace en su trabajo.
  
  - Si la teoría va a partir de la práctica de trabajo, éste debe ser un trabajo que tenga un potencial de formación, donde existan situaciones de trabajo progresivamente más complejas.
  
  - La formación misma necesita incidir en la modificación del trabajo. Se parte del trabajo para la formación y de ésta para el trabajo, con el fin de que se desarrolle el proceso de formación y organización del trabajo, de lo que se sabe y de lo que requiere aprender para realizarlo mejor.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la Formación de Alternancia y la Pedagogía de la Disfunción en la identificación de competencia, si bien parte en su construcción de hipótesis referenciales, flexibles y evolutivas, requieren dar respuestas al desarrollo de las personas y de las organizaciones a las que pertenecen; también requieren vincularse y aportar a las necesidades de transformación del quehacer formador, buscando cada vez más una vinculación entre la demanda de la sociedad y la oferta pública, privada y social en la materia (CONOCER, 2000).

Este enfoque aporta la creación de una red de intercambio, por lo que permite la experimentación y multiplicación de las experiencias. En ese proceso, se identifican los puntos críticos y los factores de éxito de la puesta en marcha, lo que retroalimenta la masificación. En este enfoque se permite hacer visibles los sistemas de relaciones entre el sistema y los subsistemas, entre la empresa y su entorno, entre el hombre y su hacer y entre el hacer y el ser (CONOCER, 2000).

El sistema de competencias laborales ha evolucionado a través de los años, distintos autores han tratado de describir este concepto pero no lo habían estudiado tanto como en las últimas décadas.

Se han creado comisiones a nivel tanto internacional, como nacional para continuar con su diseño y forma de evaluación, han surgido diferentes corrientes de estudio y análisis. En nuestro país se adoptó el sistema funcional, apoyado por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, aun que participo en el desarrollo de otros modelos.

Lo que tienen en común los modelos de competencias, de forma directa o indirecta, es el análisis del hombre (en su lugar de trabajo y su actividad laboral) y el estudio de cuáles son las características de la acción que llevan al éxito, de cada actividad desempeñada. Dependiendo del modelo, puede ser importante la

descripción de la conducta individual, del entorno, el trabajo o actividad en sí, etc. Pero mucho se centra en la educación y capacitación que se le ofrece a las personas, ya sea en la empresa o por parte del gobierno, para lograr aumentar la productividad con calidad. Al desarrollar estos modelos de competencias no se pensó en la persona como tal, pero también los resultados han ayudado a la integración de forma humana de la persona. Una persona especializada puede ser más productiva y la motivación a seguir aprendiendo es mayor, mejorando el desarrollo humano no solo de él, sino de su entorno y sociedad.

## **Capítulo 3. Perspectivas de competencia y certificación laboral en México.**

Cuando se habla de globalización se involucran diversos factores como son el económico, tecnológico, social y comercial. Y todos ellos se ven reflejados en las acciones del gobierno de un país, en el manejo de las empresas y de los recursos humanos dentro de la misma, en la educación y en la cultura en general. En cuanto a las competencias laborales también México ha participado en el desarrollo de estas. En este capítulo, se pretende señalar la importancia de las perspectivas de competencia laboral y su certificación en México, iniciando con los antecedentes históricos, su desarrollado y aplicación.

### **3.1. Antecedentes en México.**

Desde la década de los 80 se ha manifestado en América Latina la preocupación de vincular la educación con el desempeño laboral.

La modernización de la educación tecnológica y la capacitación formaron parte de la estrategia planteada por Zedillo (1992-1993) como Secretario de Educación, buscó convertir a la formación de Recursos Humanos en el eje central del aumento de la productividad y competitividad, en su base está la elevación del nivel educativo de la población (Ibarra, 1999).

De acuerdo con Mertens (1996), las limitaciones y problemas del sistema de formación-capacitación, en la década de los ochenta se empezó a promover y aplicar en México el enfoque de políticas activas de mercado de trabajado, que se visualizó desde dos perspectivas distintas:

1. La primera, refiere la inclusión directa y activa, de los actores de la producción en la definición, ejecución y evolución de las políticas de mercado de trabajo, en este caso, de formación de mano de obra.
2. La segunda, hace referencia al concepto de sociedad activa, que surgió en el contexto de la búsqueda de focalizar la relación entre costo-beneficio en las políticas de mercado de trabajo y en particular, en la protección social.

Se partió de la necesidad de dar mayor énfasis a la capacitación en el trabajo, articulándola con la capacitación para el trabajo, dos son los programas que se diseñaron bajo este enfoque, y que se desarrollan en la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, aunque, se vinculan en la ejecución con la oferta educativa generada en la Secretaría de Educación Pública y que fueron financiadas por el Banco Mundial (Mertens, 1996).

Un primer programa corresponde al Programa de Becas de Capacitación para Desempleados (PROBECAT), creado en 1984 como parte de los programas emergentes de empleo. (Mertens, 1996).

Un segundo programa es el de Calidad Integral y Modernización (CIMO), que se creó en 1987 como un apoyo integral al desarrollo de las micro, pequeñas y medianas empresas (Mertens, 1996).

Ambos programas son complementados por otros componentes, como el fortalecimiento de los servicios estatales de empleo; el fortalecimiento institucional, y las inversiones complementarias en centro de capacitación (Mertens, 1996).

De esta manera, el enfoque de competencias en México, se aplica en el trabajo desarrollado en diversas instituciones como el Centro de Capacitación para el Trabajo (CECATI) desde 1989, y en el Colegio Nacional de Educación Técnica Profesional (CONALEP), que en 1992 orientó sus esfuerzos con el objetivo de cerrar la brecha entre educación y mercado de trabajo de manera más directa,

para lo cual, en 1994 capacitó al personal de un plantel bajo la perspectiva de competencias (Alvares y De la O, 2005).

Se observa que la evaluación y certificación del desempeño laboral en México, se ha realizado de manera no sistemática y orientada de acuerdo a las políticas de cada empresa y para cumplir con lo establecido en la Ley Federal del Trabajo en lo referente a capacitación (Alvares y De la O, 2005).

En lo que refiere a la normalización y certificación de productos y servicios, se comenzó a trabajar en México desde 1986, con las normas que emite la Organización Internacional de Normas (ISO), lo que ha orientado la utilización de la Norma Oficial Mexicana, de carácter obligatorio, o la NMX, de carácter voluntario y equivalente a la ISO 9000, lo que conlleva a lograr no sólo la certificación de los procesos y productos, sino además pone énfasis en la necesidad de capacitación y certificación del personal (CONOCER, 2000).

### **3.1.1. Aspectos legales.**

En 1992, la Ley Federal del Trabajo en su artículo 539 ya anticipaba la posibilidad de certificar la capacitación del desempeño laboral (Espinoza, 2004).

En 1993, la Ley General de Educación en su artículo 45, propuso la creación de un régimen de certificación de habilidades y destrezas laborales independientemente de las instituciones de educación formal. Este mismo año, las secretarías de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social, conjuntamente con representantes de los sectores obrero y empresarial diseñan el Proyecto para la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC), bajo el financiamiento del Banco Mundial. Su propósito era sentar las bases que permitirían reestructurar las distintas estrategias para capacitar a la fuerza laboral,

así como elevar su calidad y flexibilidad y correspondencia respecto a las necesidades de los trabajadores y de la esfera productiva (Espinoza, 2004).

Surge entre otras causas por el rezago educativo que existía en México, las exigencias de credibilidad y calidad, los círculos virtuosos de calidad, los mercados globalizados, la productividad que depende ya más de lo intangible y la necesidad de contar con una medida del capital humano y de nuevas formas para su formación y desarrollo (Espinoza, 2004).

En mayo de 1994, se creó en México, el Consejo Mexicano de Productividad y Competitividad (COMEPROC); como un acuerdo colegiado de todos los sectores y el Gobierno de la República, y posteriormente los Consejos Estatales de COMEPROC, teniendo los siguientes objetivos (Espinoza, 2004):

- Proponer sistemas donde la remuneración de los trabajadores refleje el aumento de su productividad.
- Mejorar condiciones de seguridad e higiene laboral y abatir los riesgos de trabajo.
- Elevar la calificación de trabajadores y productores, e impulsar la competitividad.

De este modo, se intenta proponer bases para resolver problemáticas antiguas del no ser competitivos, sin embargo, prevalecen enfoques y prácticas donde el recurso humano, base y pilar de la productividad se consideran en un segundo término, colocando en primer puesto a la organización de la producción y la tecnología, sin visualizar que a través de procesos de mejora continua en el personal, la operatividad exitosa se dará como consecuencia (Espinoza, 2004).

En 1995, se firmó un acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, que fija las bases para establecer los

sistemas de certificación y normalización de competencias laborales, lo que se reafirma en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en lo relativo a la Educación para Adultos, así como la creación de un organismo que ejecute lo establecido en el PMETYC, de esta manera, se crea el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), el 2 de agosto de ese mismo año como un fideicomiso en el que participan empresarios, trabajadores, y el sector público. El propósito fundamental era lograr el desarrollo continuo de la fuerza laboral mexicana, ajustándolo a las necesidades del sector productivo (Espinoza, 2004).

El Consejo, funcionaba como un órgano colegiado donde están representados los sectores público y social. Sus integrantes eran seis Secretarios de Estado, como representantes del sector público; cinco líderes de organizaciones obreras, como representantes del sector laboral; seis directivos de empresas y organizaciones patronales, como representantes del sector empresarial; un representante del sector agropecuario, y el Secretario Ejecutivo del CONOCER, como representante del fideicomiso. El Acuerdo Intersecretarial de 1995 introdujo una innovación importante en la relación entre formación y empleo pues implantó la obligación de reconocer formalmente a los trabajadores que pudieran demostrar su capacidad para realizar su trabajo de manera eficiente, independientemente de la forma como la hubieran adquirido (Espinoza, 2004).

En el 2003, el Banco Mundial le retiró el apoyo a CONOCER, porque los resultados de la gestión no correspondieron a la propuesta presentada, además hubo un reporte de incumplimientos (Espinoza, 2004).

Inicialmente, el CONOCER realizó la promoción del sistema de certificación dando apoyo económico a los organismos certificadores, por lo que se presentó un rápido crecimiento de los indicadores hasta el 2000. Después se dio una disminución en la creación del número de centros de evaluación y de las normas



creadas. Sin embargo, la emisión de certificados siguió creciendo en el 2002. En el 2003, hubo una ligera disminución de la actividad que podría explicarse por la falta de credibilidad del sistema, ya que fue cuando el Banco Mundial les retiró el apoyo y se redefinieron las figuras jurídicas (Mertens, 1996).

El 29 de abril de 2005, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y Nacional Financiera, S.N.C., con la comparecencia de la Secretaría de Educación Pública, suscribieron el contrato constitutivo de Fideicomiso de los Sistemas Normalizado de Competencia Laboral (SNCL) y de Certificación de Competencia Laboral (SCCL); ese es el origen de los Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral. El CONOCER hoy es un Fideicomiso Público Paraestatal denominado CONSEJO NACIONAL DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES con la encomienda de proyectar, organizar y promover en todo el país, de acuerdo con las disposiciones aplicables, el desarrollo de los Sistemas Normalizado de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral, establecer un régimen de certificación de la competencia laboral aplicable en toda la República Mexicana, y consolidar, el Modelo de Competencia Laboral en el país, particularmente en las empresas y organizaciones de los sectores productivos e Instituciones públicas, sociales y privada (Espinoza, 2004).

### **3.2. Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER).**

El Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, (CONOCER), es la entidad del Gobierno Federal que promueve y coordina el Sistema Nacional de Competencias de las personas, para contribuir al crecimiento económico, el desarrollo educativo y el progreso social de México. El Sistema Nacional de Competencias se compone de tres niveles: Estructural, Estratégico y Operativo (CONOCER, s.f.).

La pieza clave del sistema, es el nivel estratégico, integrado por los Comités de Gestión por Competencias, representados por líderes de los empresarios y trabajadores, quienes definen la agenda de capital humano para la competitividad, desarrollando Estándares de Competencia relevantes para sus sectores (CONOCER, s.f.).

El CONOCER también promueve la creación de Comités de Gestión por Competencias del sector social y gobierno.

Como visión se dice ser una institución ampliamente reconocida y valorada por sus usuarios, es decir:

- Trabajadores
- Empresarios
- Sector Social
- Sector Educativo
- Gobierno

Con base en su contribución al fortalecimiento de la competitividad económica, el desarrollo educativo y el progreso social de México (CONOCER, s.f.).

La misión de el CONOCER es desarrollar y difundir en el país, un Sistema Nacional de Competencias de las Personas, que sea de clase mundial y que contribuya:

- Al fortalecimiento del capital humano del país.
- Al incremento de la productividad, movilidad laboral y nivel de vida de los trabajadores.
- Al aumento de la competitividad y crecimiento económico de las empresas.

- Al mejoramiento de la gestión en el sector social, el gobierno, y el sistema educativo nacional.
- A una mejor alineación de la oferta educativa con los requerimientos de los sectores productivos, social educativo y de gobierno. Para beneficio de todos los mexicanos (CONOCER, s.f.).

Como objetivos estratégicos menciona lo siguiente:

- Colaborar con los sectores productivos, social, educativo y de gobierno para lograr la transformación del capital humano para la competitividad.
- Orientar y apoyar a los sectores productivos, social, educativo y de gobierno, para que desarrollen y utilicen Estándares de Competencias de las personas, que generen valor.
- Promover, coordinar y regular la evaluación y certificación de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de las personas.
- Impulsar la expansión, el desarrollo y la excelencia operativa, de una red nacional de prestadores de servicio de capacitación, evaluación y certificación.
- Contribuir al fortalecimiento de la formación educativa con base en competencias de las personas, e impulsar la evaluación y certificación de competencias de estudiantes.

Difundir el Sistema Nacional de Competencias de las Personas, en los sectores productivos, social, educativo y de gobierno en todo el país (CONOCER, s.f.).

Sus valores son los siguientes:

- Contribuir al fortalecimiento de la competitividad económica, el desarrollo educativo y el progreso social de México.
- Servir a los trabajadores y a los empleadores del país, quienes son sus usuarios.

- Ubicar a sus usuarios en el centro de su gestión.
- Existir para generar valor a sus usuarios.
- Ofrecer productos y servicios de excelencia.
- Ser una organización transparente y que rinde cuentas a la sociedad.
- Actuar con honestidad e integridad personal y con base en una ética de trabajo impecable.
- Creer en el trabajo de alta calidad, en la innovación, en la constancia y en la acción comprometida para desarrollar sus actividades.
- Trabajar en equipo y creer en la acción colaborativa para la mejor ejecución de sus tareas.
- Colaborar con la institución de manera desinteresada.

### **3.2.1. Sistema de Normalización de Competencias Laborales (SNCL).**

El Sistema de Normalización de Competencias Laborales (SNCL) es el conjunto de actores, procesos, procedimientos e interacciones que dan como resultado las Normas Técnicas de Competencias Laborales (NTCL) y sus respectivos Instrumentos de Evaluación de Competencia (IECL) (Vargas, 2004).

El propósito específico de este sistema, es impulsar el desarrollo de NTCL, relativas a aquellas funciones laborales donde los sectores productivos o instituciones empleadoras requieran de una certificación oficial de la capacidad para el trabajo que presenten las personas o para la gestión de sus recursos humanos (Vargas, 2004).

El desarrollo de las NTCL se realiza a través de comités de normalización de competencia laboral y proyectos de normalización (Vargas, 2004).

Los principios del SNCL son:

1. Participación: La selección de los proyectos de NTCL y su desarrollo se hará con la participación de las empresas de los sectores productivos interesados en la normalización de competencia laboral.
2. Transparencia: Los procesos de normalización de competencia laboral se basarán en lineamientos técnicos y metodológicos establecidos por el CONOCER, mismos que podrán ser conocidos por cualquiera de los participantes en el sistema.
3. Pertinencia: Las NTCL corresponderán a funciones laborales demandadas por los sectores productivos para fines de certificación (Vargas, 2004).

El SNCL se integra por (Vargas, 2004). :

- Los Comités de Normalización de Competencia Laboral (CNCL)
- Las Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL)
- Los Instrumentos de Evaluación de Competencia Laboral (IECL) correspondientes a NTCL.
- La Base Nacional de NTCL (BNNTCL.)
- La Base de IECL (BIECL)
- Manuales de Procesos y Procedimientos, y Guías Técnicas.

### **3.2.2. Comités de Normalización de Competencia Laboral.**

Estos Comités, son grupos de empleadores (empresas, organismos e instituciones) y trabajadores, reconocidos por el CONOCER, que fungen como la instancia responsable para analizar, identificar y proponer el desarrollo de NTCL e

IECL relativas al sector, rama o actividad productiva a que pertenezcan (CONOCER, s. f.).

Dichos Comités, también se consideran nacionales y se puede operar en toda la República Mexicana, según convenga al mejor cumplimiento de sus funciones, de acuerdo al sector, rama, actividad productiva, institución u organización laboral de que se trate (CONOCER, s. f.).

En los Comités participa un representante del CONOCER y se organizan por un, Presidente, Vicepresidente y Vocales (CONOCER, s. f.).

**OBJETIVOS:** Fomentar la consolidación del modelo de competencias laborales en las empresas de los sectores o industrias que representen; implantar la cultura de certificación de competencia laboral en las empresas, organizaciones e instituciones de los sectores o industrias que representen; promocionar el desarrollo de la infraestructura de los servicios de evaluación, certificación y capacitación de la competencia laboral; desarrollar, a través de Grupos Técnicos integrados por trabajadores expertos, proyectos de NTCL y sus IECL para las funciones laborales que sean de interés para las empresas, cuya potencialidad de certificación pueda demostrarse; y promover la actualización de las NTCL y de sus IECL, cuando se presenten cambios en la función laboral o bien cuando se presenten modificaciones estructurales o metodológicas en la elaboración de las NTCL (CONOCER, s. f.).

**FUNCIONES (CONOCER, s. f.):** Identificar y fundamentar funciones laborales de su interés para efectos de elaborar los proyectos de NTCL; integrar Grupos Técnicos de trabajadores expertos para el desarrollo de proyectos y actualización de NTCL y sus IECL; presentar a consideración del CONOCER, para su aprobación, los proyectos de NTCL; impulsar y difundir el modelo de competencia laboral, así como el uso de las NTCL como referentes para la

evaluación, capacitación y certificación de los trabajadores de los sectores que representen; impulsar la gestión de recursos humanos con enfoque de competencia laboral en las empresas, organizaciones e instituciones de los sectores que representen; propiciar el uso de las NTCL en el sector educativo y en las instituciones de capacitación; establecer y mantener actualizada una fuente de información general sobre las principales empresas, organizaciones y/o asociaciones de los sectores que representen; coadyuvar en el cumplimiento de los compromisos del CONOCER en materia de normalización, evaluación, capacitación y certificación de la competencia laboral de los trabajadores de los sectores que representen; asegurar la capacidad técnica y experiencia laboral de los integrantes de los Grupos Técnicos que designen para la elaboración de los proyectos de NTCL y de sus correspondientes IECL; brindar las facilidades de tiempo, disposición y cooperar con el traslado de los integrantes de los Grupos Técnicos para desarrollar los proyectos nuevos o actualizaciones de NTCL y de sus IECL, o bien para participar en los talleres de capacitación y en las reuniones de asesoría o de asistencia técnica; facilitar en los casos que se requiera el uso de instalaciones o lugares sede para la celebración de reuniones de trabajo del propio Comité o con los Grupos Técnicos; y mantener informado al CONOCER sobre los avances en los programas de trabajo acordados.

### **3.2.3. Sistema de Certificación de Competencia Laboral (SCCL).**

El Sistema de Certificación de Competencia Laboral (SCCL), es el conjunto integrado de elementos, procesos y procedimientos que interactúan con el propósito de otorgar reconocimiento oficial de la competencia laboral, adquirida por los individuos a lo largo de su vida productiva (Sarabia, 2000).

**OBJETIVO:** Establecer los mecanismos de acreditación de organismos de tercera parte para realizar la Certificación de Competencia Laboral y, por su conducto, ofrecer servicios de aseguramiento de la calidad en los procesos de

certificación de competencia laboral y acreditación de Centros de Evaluación; registrar la acreditación de las empresas e instituciones públicas y privadas, como Centros de Evaluación; definir los procedimientos de evaluación mediante los cuales se determine si un individuo posee la competencia definida en la NTCL; dichos procedimientos serán desarrollados por los Centros de Evaluación; y establecer los principios que normen la expedición de la documentación que certifique el dominio de la competencia (Sarabia, 2000).

El SCCL tiene como función principal, definir las bases conceptuales y establecer los procedimientos técnicos que garanticen la validez, transparencia, equidad y objetividad de los procesos de evaluación y certificación (Sarabia, 2000).

Las funciones del SCCL son: Establecer el marco normativo para la operación exitosa de los integrantes; vigilar la operación correcta de los integrantes, a través de la aplicación de visitas de supervisión; acreditar la red de Organismos Certificadores; apoyar en la acreditación de Centros de Evaluación; promover a nivel nacional las ventajas y beneficios del SCCL; impulsar la creación de nuevos programas y proyectos de certificación de competencia laboral; y emitir los certificados y cédulas de acreditación de competencia laboral (Sarabia, 2000).

Las características de la certificación son las siguientes:

Es voluntaria: No se establecen por la ley que los individuos deben presentar regularmente exámenes para certificar su competencia como condición para entrar al mercado laboral (Sarabia, 2000).

Se realiza por órganos particulares independientes y especializados en procesos de certificación de competencia laboral, con el propósito de evitar conflictos de interés entre quien certifica, quien contrata y quien forma o capacita.



La independencia de los órganos garantiza la credibilidad en el proceso de certificación (Sarabia, 2000).

Tiene validez universal y formato único para evitar que surjan distinciones entre los certificados, que puedan ocasionar confusiones en la toma de decisiones en el mercado laboral y desorientar a los sujetos productivos (Sarabia, 2000).

Es imparcial y accesible, los órganos de certificación son imparciales en sus decisiones y transparentes en su funcionamiento. Además, son accesibles, con ello evitan la creación de barreras artificiales en el mercado de trabajo (Sarabia, 2000).

Los integrantes en la certificación son:

1. CONOCER: Autoridad normativa del Sistema de Certificación de Competencia Laboral.
2. Organismo Certificador (OC): Persona moral acreditada por el CONOCER para certificar la competencia laboral y para acreditar CE (Centro de Evaluación) y EI (Evaluador Independiente) en una o varias NTCL, en un periodo determinado.
3. Centro de Evaluación (CE): Persona moral acreditada por un OC y autorizada por el CONOCER para evaluar, con fines de certificación, la competencia laboral con base en una determinada NTCL.
4. Evaluador Independiente (EI): Persona física acreditada por un OC y autorizada por el CONOCER para evaluar, con fines de certificación, la competencia laboral (Sarabia, 2000).

En la siguiente figura 6 se muestran las seis etapas, necesarias para el proceso de Normalización por Competencias, que deben seguirse para poder Certificarse (CONOCER, s. f.).

Etapa	Actividades	Producto
Primera	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instalación del Comité de Normalización de Competencia Laboral</li> <li>• Integración de Grupo Técnico de Especialistas en el Sector</li> <li>• Elaboración del Mapa Funcional por el Grupo Técnico de Especialistas en el Sector</li> <li>• Investigación sobre la pertinencia de desarrollo de un proyecto de Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL)</li> <li>• Integración de Grupo Técnico de Expertos en la Función Laboral</li> <li>• Identificación de las funciones elementales de la función laboral seleccionada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comité de Normalización instalado</li> <li>• Grupo Técnico integrado</li> <li>• Mapa Funcional elaborado, hasta funciones laborales</li> <li>• Reporte de investigación desarrollado</li> <li>• Grupo Técnico integrado</li> <li>• Mapa Funcional elaborado hasta funciones elementales</li> </ul>
Segunda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinación del Perfil de la NTCL</li> <li>• Integración de la información general del la NTCL</li> <li>• Desarrollo de un proyecto de NTCL</li> <li>• Asignación del nivel de competencia del proyecto de NTCL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil de la NTCL determinado</li> <li>• Información general integrada</li> <li>• Proyecto de NTCL desarrollado</li> <li>• Nivel de competencia asignado</li> </ul>
Tercera	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño del Instrumento de Evaluación de Competencia Laboral (IECL)</li> <li>• Realización de la Prueba Piloto del Diseño del IECL</li> <li>• Ajuste del IECL y del proyecto de NTCL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IECL diseñado</li> <li>• Prueba Piloto del Diseño del IECL realizada</li> <li>• IECL y proyecto de NTCL ajustados</li> </ul>
Cuarta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración del sustento documental del proyecto de NTCL e IECL</li> <li>• Verificación metodológica del proyecto de NTCL e IECL</li> <li>• Presentación del proyecto de NTCL para aprobación del Comité Técnico del CONOCER</li> <li>• Publicación de la NTCL en el Diario Oficial de la Federación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sustento documental integrado</li> <li>• Proyecto de NTCL e IECL verificados</li> <li>• Proyecto de NTCL presentado</li> <li>• NTCL publicada en el Diario Oficial de la Federación</li> </ul>

Quinta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporación de la NTCL a la Base Nacional de Normas Técnicas de Competencia Laboral</li> <li>• Incorporación del IECL a la Base de Instrumentos de Evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• NTCL incorporada a la Base Nacional de NTCL</li> <li>• IECL incorporado a la Base de Instrumentos de Evaluación</li> </ul>
Sexta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento de la aplicación del IECL y determinación de su validez o de la necesidad de ajustes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IECL validado o ajustado</li> </ul>

**Figura 6.** Etapas y productos para la Normalización de Competencias (CONOCER, s. f.).

### 3.3. Elaboración y certificación de normas técnicas de competencias laborales.

Se inicia con la aplicación del Análisis Funcional que, da por resultado la expresión de funciones a diferentes niveles, estas funciones, se organizan en forma de mapa, de ahí el nombre de mapa funcional (Vargas, 2004).

#### 3.3.1. Análisis funcional.

Se basa en un proceso lógico-deductivo y, lo realiza un grupo de personas, conocedores del sector por analizar, mediante la disgregación sucesiva de las *funciones* que se llevan a cabo dentro del mismo, entendiéndose por función, el conjunto de actividades que se dirigen a un fin determinado, también conocido como *resultado* (CONOCER, 2000).

Ese grupo, denominado por CONOCER como “Grupo Técnico”, para lograr la disgregación se formula de manera recurrente y sucesiva la siguiente pregunta: *¿Qué se debe hacer para que esta función se logre?* La respuesta que se obtenga, arroja los diversos niveles de disgregación del Mapa Funcional (CONOCER, 2000).

En el Análisis Funcional es necesario que se apliquen los siguientes tipos de principios (CONOCER, 2000):

A) De expresión de las funciones:

1. La expresión de una función deberá respetar la siguiente estructura:

### **ACCIÓN+MATERIA DE LA ACCIÓN**

Esta estructura gramatical, asegura la consistencia en todas las funciones identificadas en el Mapa Funcional.

La acción, es el propósito de la función a realizar, debe expresarse en términos del resultado de la misma; por lo que debe ser lo más concreta posible. La acción se expresa por medio de un *verbo en infinitivo* (terminaciones ar, er, ir), mismo que debe ser observable o tener una manifestación concreta.

La materia de la acción, es el objeto, cosa o sujeto sobre el que recae la acción del verbo, debe ser lo suficientemente precisa para que se comprenda, aclare y concrete la amplitud de la función que se trate. Ejemplo: *Ensamblar + prendas de vestir*.

2. Toda función referida debe ser evaluable.

La(s) función(es) debe(n) expresar un sólo resultado que sea *evaluable* y estar planteadas con tal claridad, que su interpretación sea unívoca, es decir, siempre de la misma manera. Ejemplos: Diseñar planes de ventas.

3. La función no debe referir situaciones laborales específicas.

Es indispensable que la expresión de la función en cualquier nivel de disgregación, y particularmente cuando se trata de funciones elementales, no refiera situaciones de trabajo específicas de una empresa u organización, ya que esto impide la transferibilidad de la competencia, es decir, su aplicación para el conjunto de actores del sector. Ejemplos: Afinar motores diesel (*sin especificar marcas*).

B) De disgregación de las funciones:

1. Se inicia por un propósito principal.

El propósito principal, expresa la función que determina finalidades resultado de un sector productivo y de la cual, es posible disgregar otras funciones. Ejemplos: Proporcionar servicios de salud

2. Durante el desarrollo del Mapa Funcional se respeta la relación causa-consecuencia.

La disgregación de las funciones se debe realizar a partir del principio de *causa-consecuencia*; éste se aplica a partir del propósito principal, el cual, se considera como consecuencia de las funciones clave disgregadas así como sus causas.

3. Disgregación hasta funciones elementales.

La disgregación de funciones debe realizarse hasta el nivel de funciones elementales. Las funciones elementales expresan resultados individuales, específicos y de la misma naturaleza, que son críticos para el resultado de la función laboral de la que se derivan y que se pueden evaluar mediante desempeños, productos y conocimientos críticos, que permiten distinguir a una

persona competente de otra que todavía no lo es. Por ello, al determinar las funciones elementales, el análisis funcional concluye.

### **3.3.2. Mapa funcional.**

Es la representación gráfica del conjunto estructurado de las funciones que se requieren para alcanzar el resultado previsto por una empresa, sector económico o área ocupacional. Este mapa puede tener tantos niveles de disgregación como sean necesarios para encontrar el nivel correspondiente a las funciones elementales. Este número de disgregaciones corresponden a la amplitud del sector que se analice (CONOCER, 2000).

Se considera, según el procedimiento establecido por el CONOCER, las siguientes etapas para desarrollar el Mapa Funcional (CONOCER, 2000):

#### 1. Definición del propósito principal.

En esta etapa se contesta la siguiente pregunta:

*¿Cuál es el objetivo común que se persigue por todas las entidades que conforman el sector productivo que se analiza, y cuyo cumplimiento depende de la ejecución de la totalidad de las actividades del mismo?*

#### 2. Fundamentación del propósito principal.

El objetivo es asegurar que el Mapa Funcional que se realiza corresponda en realidad con el sector analizado.

3. Definición de las funciones clave.

Sirve para la obtención del propósito principal y se caracterizan por representar los resultados sustantivos del sector, es decir, aquellos que por su naturaleza se distinguen de otros sectores.

4. Fundamentación de las funciones clave.

Se asegura que los niveles de disgregación realizados, correspondan con la realidad del sector productivo del que se trate.

5. Disgregación de la función clave seleccionada hasta encontrar las funciones laborales.

Una vez identificadas las funciones clave, el Grupo Técnico de Especialistas en el Sector selecciona una de ellas. Para realizar su disgregación, el Grupo Técnico se contesta la pregunta *¿Qué se debe hacer para que esta función se logre?* tantas veces como sea necesario, hasta identificar funciones laborales (conjunto de actividades realizables por una persona, que tienen un principio y fin definido, las cuales constituyen una parte significativa de una o más ocupaciones y, por tanto, son susceptibles de reconocimiento económico en el mercado laboral).

6. Fundamentación de la función laboral de interés para elaborar un proyecto de NTCL.

Se realiza para corroborar que la función laboral efectivamente sea realizada por el grupo de población específico y con reconocimiento en el ámbito del mercado laboral, en el que se está planteando.

7. Definición de las funciones elementales correspondientes a la función laboral de interés.

Se definen por un Grupo Técnico de Expertos en la Función Laboral de la que se disgregan, una vez que el CONOCER ha autorizado la elaboración del proyecto de NTCL para la función laboral seleccionada; para ello, se contestan la siguiente pregunta *¿Qué se debe hacer para que esta función laboral se logre?*

Durante el desarrollo del Mapa Funcional intervienen dos Grupos Técnicos:

1. *De Especialistas en el Sector*: mismo que participa desde la definición del propósito principal hasta la identificación de las funciones laborales.
2. *De Expertos en la Función Laboral*: quienes determinan las funciones elementales.

La *Verificación Metodológica del Mapa Funcional* consiste en la revisión que realiza el CONOCER para constatar que este producto cumple con todos los criterios de calidad establecidos en esta Guía Técnica. Se recomienda que la Verificación Metodológica del Mapa Funcional se realice al término del desarrollo de cada uno de los niveles enunciados: propósito principal, funciones clave, funciones, funciones laborales y funciones elementales, sin embargo, como requisito indispensable sólo se solicita la que incluye todos los niveles de disgregación que se trabajen para dar lugar a la normalización de una función laboral. La Verificación Metodológica permite al Grupo Técnico, constatar que su desarrollo cumple con todos los principios metodológicos establecidos para la elaboración del mismo; y en su caso, identifica las desviaciones para que éstas sean corregidas. Para orientar este procedimiento, se han desarrollado los formatos denominados “Registros de Verificación Metodológica”, cuyos requisitos permiten observar y confirmar el cumplimiento de los Principios del Análisis Funcional y con los requisitos de proceso establecidos por el CONOCER (2000).



### 3.3.3. Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL).

La NTCL, es el documento oficial aplicable en toda la República Mexicana, sirve como referente para evaluar y certificar la competencia laboral de las personas y describe, en términos de resultados, el estándar o patrón del desempeño eficiente de una función laboral. La NTCL debe desarrollarse por un Comité de Normalización de Competencia Laboral, aprobada por el Comité Técnico del CONOCER y publicada en el Diario Oficial de la Federación. La NTCL expresa (CONOCER, s. f.):

- Lo que la persona *debe* ser capaz de hacer (*qué*).
- La forma en que puede *juzgarse* si lo que hizo está bien hecho (*cómo*).
- Bajo qué condiciones la persona tiene que demostrar su aptitud (*contexto*).

En este sentido, se puede afirmar que una NTCL refleja los *conocimientos*, *habilidades* y *destrezas* que se requieren para el desempeño eficiente de una determinada función laboral, asimismo, la *capacidad* de la persona para trabajar en un marco de seguridad e higiene, la *aptitud* para resolver problemas asociados a la función laboral, responder a los cambios tecnológicos y los métodos de trabajo, así como para enfrentar situaciones contingentes. De igual forma, la *habilidad* para transferir la competencia de una situación de trabajo a otra, y, finalmente, la *actitud* para desempeñarse en un ambiente organizacional y para relacionarse con terceros (CONOCER, 2000).

La NTCL se integra por tres apartados (CONOCER, 2000):

1. **Información general:** Expresa la información cualitativa que da contexto a la descripción del estándar de la competencia laboral. Los datos que se consideran son los siguientes (CONOCER, 2000):

Título. Expresa el nombre de la (s) función(es) laboral(es) referida(s) por la NTCL, tal y como se expresó en el Perfil de la NTCL correspondiente (CONOCER, 2000).

Propósito de la NTCL. Refiere la intencionalidad del desarrollo de la NTCL, que en todos los casos es *servir como referente para la evaluación y certificación* de las personas que desarrollan la o las funciones laborales motivo de la NTCL. Asimismo, proporciona una visión general del contenido de la NTCL al enunciar de manera sucinta el contenido de la misma; adicionalmente, establece que su contenido *puede ser referente para el desarrollo de programas de capacitación y de formación basados en NTCL* (CONOCER, 2000).

Comité de Normalización de Competencia Laboral que la desarrolló. Este apartado refiere al nombre del Comité de Normalización de Competencia Laboral que ha propiciado el desarrollo de la NTCL. Ejemplo: “Comité de Normalización de Gestión y Desarrollo del Capital Humano” (CONOCER, 2000).

Fecha de aprobación (por el Comité Técnico del CONOCER). Señala el día, mes y año en que la NTCL es aprobada por el Comité Técnico del CONOCER. Cabe mencionar que este dato es incorporado a la NTCL por el administrador de la Base Nacional de Normas Técnicas de Competencia Laboral (CONOCER, 2000).

Fecha de publicación (en el Diario Oficial de la Federación). Muestra el día, mes y año en que la NTCL es publicada en el Diario Oficial de la Federación, a partir de la cual adquiere su carácter de referente oficial a nivel nacional. Cabe señalar que, al igual que en la fecha de aprobación, el encargado de incorporar este dato es el administrador de la Base Nacional de Normas Técnicas de Competencia Laboral (CONOCER, 2000).

Nivel de competencia. Indica las características de la(s) función(es) laboral(es) expresada(s) por la NTCL, resultante de una combinación de los siguientes factores: *variedad + autonomía y responsabilidad + dificultad* (CONOCER, 2000).

Ocupaciones relacionadas de acuerdo al SICNO (Catálogo Nacional de Ocupaciones de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social). En él, Establece las ocupaciones laborales en las que se puede emplear la persona se realizan la(s) función(es) laboral(es) referida(s) por la NTCL, de acuerdo al Sistema de Información del Catálogo Nacional de Ocupaciones de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (SICNO) (CONOCER, 2000).

Clasificación según el SCIAN (Sistema de Clasificación Industrial de América del Norte). Indica el contexto de la(s) función(es) laboral(es) expresada(s) en la NTCL dentro de la organización del Sistema de Clasificación Industrial de América del Norte, (SCIAN). Los datos que se expresan en este apartado son: sector, subsector, rama, subrama y clase; esto de acuerdo a la fundamentación que, en su momento, se realizó del Mapa Funcional del que se desprende la(s) función(es) laboral(es) referida(s) por la NTCL (CONOCER, 2000).

**2. Perfil de la NTCL:** Es la representación gráfica de la manera en que se organizan las funciones elementales que integran la o las funciones laborales referidas por la NTCL (CONOCER, 2000).

Los elementos de competencia se integran de aspectos que, en forma conjunta y complementaria, hacen posible la evaluación integral y objetiva de la competencia laboral, a los cuales se les denomina “componentes del elemento de competencia”, como son:

Criterios de Evaluación: desempeños, productos y conocimientos. Los criterios de evaluación expresan el *qué* y el *cómo* esperado del desempeño

competente de una persona con relación al elemento de competencia; definiendo, los resultados parciales que deben obtenerse y sus características. Los criterios de evaluación deben determinar los resultados parciales críticos para el logro del elemento de competencia, definir las condiciones de calidad con las que dichos resultados deben realizarse, ser suficientes y necesarios para lograr, en su conjunto, el resultado específico referido por el elemento de competencia y, estar expresados en el lenguaje usual del medio laboral correspondiente (CONOCER, 2000).

Respuestas a Situaciones Emergentes. Hace referencia a las acciones que se espera que una persona competente realice ante contingencias presentadas durante su jornada laboral y relacionadas con la naturaleza del elemento de competencia, las cuales al suceder, pueden poner en riesgo su integridad física, la de terceros y/o la del equipo/maquinaria involucrada. Las *situaciones emergentes*, refieren a escenarios de riesgo que, sin ser producto del desempeño mismo de la persona, si requieren que ésta actúe de una determinada manera para evitar que se concrete el riesgo latente (CONOCER, 2000).

Prácticas Inadmisibles. Refieren desempeños que por ninguna circunstancia deben presentarse por parte de una persona competente al realizar el elemento de competencia pero que, sin embargo, tienen alta probabilidad de ocurrencia, lo cual pone en riesgo su integridad física y/o la de terceros y/o la del equipo/maquinaria (CONOCER, 2000).

Actitudes/Hábitos/Valores. Refiere la predisposición o tendencia de la persona a actuar con un determinado comportamiento ante una situación, objeto o persona con los que se relaciona durante el desempeño del elemento de competencia (CONOCER, 2000).

Glosario. Con el fin de favorecer la interpretación correcta de la NTCL, se recomienda integrar un Glosario en el que se proporcionen las *definiciones o significados* de términos que el Grupo Técnico considere, pudieran ser extraños al público en general por su complejidad, nivel académico, cultural o por las variaciones regionales. Se deberán incluir también aquellos términos que, siendo específicos para el medio laboral en el que se desarrolla la(s) función(es) laboral(es) referida(s) por la NTCL, pudieran resultar desconocidos en general (CONOCER, 2000).

Para integrar el Perfil de la NTCL es necesario seguir los siguientes pasos (CONOCER, 2000):

- a. Especificar la población objetivo de la NTCL;
- b. Determinar la(s) función(es) laboral(es) que se incluirá(n) en la NTCL, misma(s) que debe(n) corresponder a las que realiza la población objetivo en el mercado de trabajo;
- c. Integrar las funciones elementales que corresponden a la(s) función(es) laboral(es) que se incluirán en la NTCL, mismas que deben corresponder con el Mapa Funcional correspondiente. Cada unidad de competencia debe referir a una sola función laboral e integrarse por un mínimo de 2 funciones elementales mismas que, a partir de este momento, se convierten en “elementos de competencia”.
- d. Expresar el nombre de la NTCL de acuerdo con la siguiente estructura:

Acción	+	Materia de la acción
(Verbo sustantivado)		(Objeto y, en su caso, condición)

3. **Estándares de la competencia laboral:** Se indica el qué y el cómo esperados del desempeño y se describe por medio del desarrollo de los componentes de cada uno de los elementos de competencia (CONOCER, 2000).

Resulta de la combinación de los siguientes factores: El grado de Variedad de la función laboral; un factor combinado que consiste en la Autonomía con que se realiza el propio trabajo y la Responsabilidad sobre el trabajo de otros; y la dificultad que entraña la misma función laboral (CONOCER, 2000).

Para aplicar estos factores se consideran las situaciones del trabajo cotidiano y no aquellas que se salen de la cotidianidad. En la NTCL se reconocen 5 niveles de competencia, que de manera creciente describen situaciones de trabajo que caracterizan distintos tipos de ejecución y combinación de los factores aludidos, los cuales se describen a continuación (CONOCER, 2000):

<b>Nivel</b>	<b>Descripción</b>
1	Desempeña actividades programadas, rutinarias y predecibles. Depende de instrucciones y decisiones superiores.
2	Desempeña actividades programadas que, en su mayoría, son rutinarias y predecibles. Depende de las instrucciones de un superior. Se coordina con compañeros de trabajo del mismo nivel jerárquico.
3	Desempeña actividades tanto programadas y rutinarias como impredecibles. Recibe orientaciones generales e instrucciones específicas de un superior. Requiere supervisar y orientar a otros trabajadores jerárquicamente subordinados.
4	Desempeña diversas actividades tanto programadas y poco rutinarias como impredecibles que suponen la aplicación de técnicas y principios básicos. Recibe lineamientos generales de un superior. Requiere emitir orientaciones generales e instrucciones específicas a personas y equipos de trabajo subordinados. Es responsable de los resultados de las actividades de sus subordinados y del suyo propio.
5	Desempeña una amplia gama de actividades tanto programadas y poco rutinarias como impredecibles que implican la aplicación de un rango variado de principios fundamentales y técnicas complejas. Emite lineamientos generales a sus subordinados. Es el último responsable de la planeación y la programación de las actividades de la organización o grupo de trabajo. Es el último responsable de los resultados finales del trabajo de todos los equipos y personas que de él dependen.

El nivel de competencia de una NTCL es necesaria, para cada unidad de competencia, una vez concluido el desarrollo de la misma, cada integrante del Grupo Técnico de Expertos en la Función Laboral, asigna un “puntaje relativo” en las tres variables antes mencionadas (CONOCER, 2000).

La *Verificación Metodológica del proyecto de NTCL* consiste en la revisión que realiza el CONOCER para constatar que este producto cumple con todos los criterios de calidad establecidos en esta Guía Técnica. Se recomienda que la verificación metodológica se realice al terminar cada Elemento de Competencia, sin embargo, como requisito indispensable sólo se requiere que se realice al finalizar el proyecto de NTCL (CONOCER, 2000).

La verificación metodológica permite al Grupo Técnico corroborar el cumplimiento de los principios metodológicos establecidos para la elaboración del proyecto de NTCL; y en su caso, identifica las desviaciones para que sean corregidas. Para orientar este procedimiento, se han desarrollado “Registros de Verificación Metodológica”, cuyos requisitos de aceptación corresponden a los principios metodológicos y de procedimiento establecidos por el CONOCER para el desarrollo de NTCL. La aplicación de los Registros de Verificación Metodológica, proporciona la evidencia objetiva de que los Elementos de Competencia desarrollados, cumplen los requisitos de calidad establecidos (CONOCER, 2000).

#### **3.3.4. Instrumento de Evaluación de Competencia Laboral (IECL).**

De acuerdo con las Reglas Generales de Operación del CONOCER, el IECL es un documento referido a una NTCL, en el que se establecen los mecanismos que permiten determinar si una persona es competente o no, con relación a una o varias funciones laborales (Fletcher, 2000).

La validez del IECL se refiere, primordialmente, a su contenido y se determina en la medida en que el IECL evalúa aspectos que representan, única y directamente, a los componentes de competencia laboral establecidos en la NTCL. La confiabilidad del IECL refiere a la capacidad que posee para generar resultados cualitativamente similares, independientemente del momento y la persona que lo aplique. La confiabilidad está definida entonces por la consistencia y coherencia de los resultados e información que recopile el IECL a través de diversas aplicaciones (Fletcher, 2000).

El IECL se compone de diez secciones, que se detallan a continuación (Fletcher, S. 2000).

Sección I. Información General para el Proceso de Evaluación. En esta sección, se incluyen los espacios correspondientes para que se escriban los nombres tanto del evaluador, como del candidato, la fecha de aplicación del IECL, el código y el nombre del IECL, el Perfil de la NTCL que se evalúa (esquema gráfico), así como los datos oficiales (referencia, código y título) de la NTCL a la que corresponde el IECL.

Sección II. Introducción. En este apartado, se proporciona una visión general del contenido del IECL; especificando la NTCL que se evalúa, la población objetivo para la que fue diseñado, así como de las partes que lo componen. Asimismo, se describe el total de reactivos que contiene, su organización y el peso relativo asignado a los mismos.

Sección III. Instrucciones de Aplicación. En esta parte del IECL, se indica la manera en que el evaluador deberá aplicar el IECL, especificando para ello, aspectos que debe considerar durante el proceso de evaluación, así como señalamientos precisos sobre la manera de abordar situaciones probables dentro de dicho proceso.



Sección IV. Tabla de Aplicación. Esta sección, es el cuerpo mismo del IECL, porque presenta los reactivos desarrollados y su código, en el orden en que deben de ser aplicados. Asimismo, proporciona un espacio para que el evaluador registre si el candidato cumplió o no con el reactivo, el peso relativo asignado al mismo y un espacio para que tome nota de aspectos que durante el proceso de evaluación pudieran presentarse y que vale la pena registrar como observaciones. Adicionalmente, se establecen las situaciones de evaluación que deben presentarse (ya sean reales o simuladas) para la aplicación del IECL y el tipo de mecanismo de evaluación a utilizar (Guía de Observación, Lista de Cotejo, Cuestionario, etc.).

Sección V. Prácticas Inadmisibles. En este apartado se describen las Prácticas Inadmisibles establecidas en la NTCL y, un espacio para el registro o no de su realización, así como un espacio para observaciones del evaluador. Cabe señalar que la NTCL pudiera no establecer Prácticas Inadmisibles, caso en el que se especifica en el espacio denominado como “Descripción” la leyenda “No Aplica”.

Sección VI. Instrucciones para la Calificación del IECL. En esta sección del IECL, se especifican los criterios que deben considerarse para calificar el IECL una vez que fue aplicado.

Sección VII. Instrucciones para la cuantificación de los pesos relativos de los reactivos. En esta sección se proporcionan al evaluador las indicaciones necesarias y pertinentes para que pueda sistematizar la información cuantitativa obtenida de la aplicación del IECL.

Sección VIII. Instrucciones para la emisión del Juicio de Competencia. En esta parte del IECL se establecen los criterios que deben considerarse para declarar al candidato evaluado Competente o Todavía No Competente; estos lineamientos son iguales para todos los IECL.

Sección IX. Juicio de Competencia. Este es el espacio destinado para establecer el resultado del proceso de evaluación para el que fue aplicado el IECL. En esta sección tan sólo se debe marcar con una “X” cualquiera de las dos opciones señaladas, lo cual se debe hacer de acuerdo a los criterios establecidos en la sección anterior.

Sección X. Retroalimentación al Candidato. En este apartado, se proporciona la información que le puede ser útil al candidato con relación a su proceso de evaluación, tal es el caso de las mejores prácticas detectadas y/o aquellos aspectos que no fueron demostrados a satisfacción.

Adicionalmente a las diez secciones señaladas, puede agregarse el número de anexos, que se considere pertinente incorporar para proporcionar todos los elementos necesarios y suficientes para la aplicación del IECL. Particularmente, en el caso de que el IECL contemple reactivos de conocimiento, es importante incluir como anexo las respuestas a los mismos (Mertens, 2000).

El diseño del IECL refiere al procedimiento que conlleva la realización de una serie de pasos específicos, que son (Mertens, 2000):

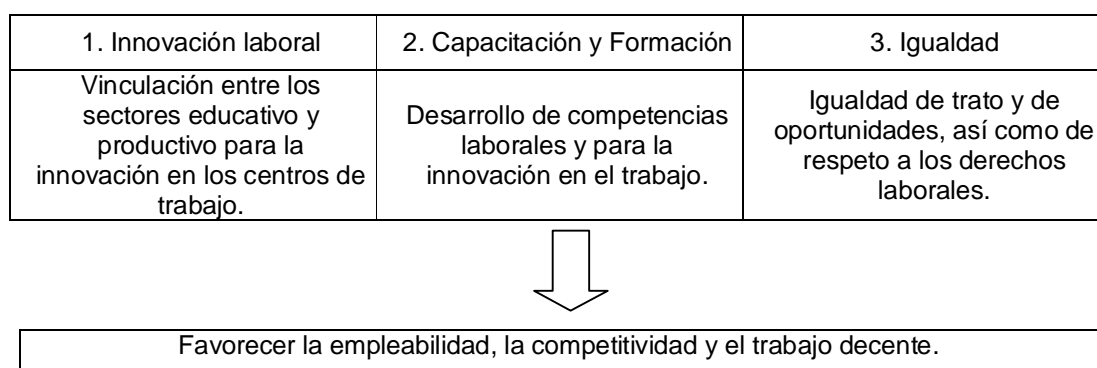
1. Análisis y verificación del contenido de la NTCL.
2. Identificación de componentes y asignación de pesos relativos.
3. Determinación de la secuencia operativa.
4. Diseño de reactivos.
5. Integración de la Tabla de aplicación y codificación de reactivos.
6. Ponderación.
7. Redacción de instrucciones para la aplicación y calificación del IECL, así como para la emisión del Juicio de Competencia.
8. Ensamble del IECL.

9. Prueba Piloto del Diseño del IECL.

10. Ajuste final del IECL.

### 3.4. Política de Innovación Laboral.

La Dirección General para la Innovación Laboral, de la STPS, promueve competencias laborales para incrementar la empleabilidad (ingreso, promoción, movilidad y estabilidad) y el acceso a un trabajo. En el ámbito de la inclusión laboral, trabaja con las personas y el entorno laboral en los frentes de innovación y capacitación y formación como se muestra en la siguiente tabla: (STPS, s.f).



**Figura 7.** Procedimiento utilizado para la Innovación Laboral (STPS, s. f.).

La Dirección General para la Innovación Laboral instrumenta la Política de Innovación Laboral, que consiste en promover, en los ámbitos productivo y educativo, el desarrollo de competencias con el fin de facilitar la inclusión de recién egresados(as) en el sector productivo, mejorar la empleabilidad e innovar en las organizaciones (STPS, s. f).

La Política se articula en tres vertientes: innovación en el trabajo, vinculación educación-empresa e investigación y análisis (STPS, s. f).

La innovación en el trabajo promueve el desarrollo de competencias laborales y climas laborales propicios para el trabajo decente y la innovación en

el lugar de trabajo, a través de tres elementos que, en conjunto, potencian la competitividad productiva: el trabajador (competencias y aprendizaje), el equipo de trabajo (interacción de conocimiento y experiencias) y la organización (políticas de trabajo decente) (STPS, s. f).

La vinculación educación-empresa promueve la interacción entre los sectores productivo, educativo y público en favor de la empleabilidad, la transferencia de conocimiento, la inclusión laboral y la conformación de mejores sistemas de innovación regional (STPS, s. f).

La investigación y análisis promueve la generación y difusión de conocimiento en materia de innovación en el trabajo y vinculación educación-empresa, a efecto de contribuir al desarrollo de capacidades laborales (STPS, s. f).

### **3.5. Ventajas y desventajas del uso de las competencias laborales.**

Las ventajas y beneficios de la certificación se pueden dividir en dos sectores (Parker y Slaughter, 1994):

1. Para Empresas, Instituciones Públicas, Cámaras Empresariales, Asociaciones, Sindicatos, etc.
  - ✓ Reducir costos en el proceso de reclutamiento, selección de personal y capacitación.
  - ✓ Contar con personal calificado.
  - ✓ Detectar oportunamente las necesidades de capacitación.
  - ✓ Conformar un catálogo de competencias por trabajador.
  - ✓ Mejora de la competitividad empresarial.
  - ✓ Coadyuvar al mantenimiento de los sistemas de gestión de calidad.

2. Para Trabajadores, Estudiantes, Profesionistas y Desempleados.

- ✓ Reconocimiento formal de sus conocimientos, habilidades y destrezas, independientemente de la forma en que se hayan adquirido.
- ✓ Transferencia de la competencia laboral a ámbitos de actividad laboral afines.
- ✓ Mayor oportunidad de elegir las opciones que ofrece el mercado laboral.
- ✓ Asegurar el desempeño de diversas funciones productivas con los niveles de calidad requeridos por el mercado de trabajo.
- ✓ Eleva la autoestima de las personas certificadas.

Desventajas. En cuanto a las desventajas se encontraron comentarios como los siguientes (Parker y Slaughter, 1994):

- x Las competencias no garantizan al problema del desempleo, puede ser una condición muy importante para la generación de nuevos empleos, pero no suficiente.
- x El concepto de competencia es amplio y no permite diferenciar habilidades, conocimientos, motivaciones;
- x En un contexto cambiante es difícil predecir modelos.
- x La inversión en tiempo y recursos que significa desarrollar la norma en la empresarial.
- x La eventual certificación se limita en su alcance al ámbito de la empresa.
- x La articulación de una norma nacional con los objetivos de la organización no es muy estrecha, quedándose en el mejor de los casos en una vinculación muy general, que al modelo de competencia le resta impacto y reduce su significado.
- x A las empresas no les interesa aplicar la misma norma que su competidor, ya que el fondo de la competitividad en los mercados globales radica en la capacidad de diferenciación e innovación.

Es importante explicar el cómo surgieron y se desarrollaron en nuestro país las competencias laborales, para entender cuál es su objetivo y hacia donde van.

En su origen, con el apoyo del Banco Mundial, buscaba la vinculación laboral con programas de capacitación, de esta manera se integro a México con las nuevas tendencias de formación de personal para que no se quedara estancado, sino proporcionarle al empresario y trabajadores la oportunidad de estandarizar ciertas actividades y poder competir con otras empresas a nivel internacional, con el propósito de contar con personal calificado, mejorar los programas de capacitación y que finalmente las funciones requeridas para cierto puesto fueran estandarizadas y para que una persona certificada tenga mayor posibilidad de desarrollo.

El certificarse en una competencia, no garantiza mejores ingresos económicos, ni el empleo, pero si da a la persona mayores posibilidades ante sus competidores en una posición de trabajo, además de dar más seguridad profesional, mejorando su desarrollo humano.

## Capítulo 4. Desarrollo humano

El estudio del desarrollo humano, es importante porque no sólo está dirigido a mejorar las capacidades humanas, también se motiva el incremento de la productividad y por lo tanto se genera un crecimiento económico. Para conocer lo que es el desarrollo humano, su importancia y repercusión, es necesario tener en cuenta el momento histórico y cómo ha evolucionado su estudio en el ámbito internacional y nacional, lo cual se ha presentado en el presente capítulo.

### 4.1. Humanismo

La filosofía humanista, genera una nueva concepción del hombre que defiende la libertad y la tendencia del ser humano a desarrollarse y promoverse, incluso, más allá de los límites humanos. Los humanistas, estudian no sólo los factores determinantes del comportamiento humano, sino también, las tendencias innatas de éste hacia el bien, que pueden incluso alcanzar dimensiones trascendentales (González, 2001).

El hablar de una concepción “humanista del hombre”, no es una tautología, pues hay en circulación concepciones que no son humanistas y ni siquiera humanas, sino más bien robóticas, zoológicas y hasta ratomórficas, ya que esos, han sido los modelos descriptivos referenciales, reduciendo lo humano a algo que es inhumano (Martínez, 1999).

El enfoque humanista, considera que la naturaleza humana no puede ser una maravilla en su desarrollo físico y un caos en el desarrollo psíquico. Por el contrario, sostiene y prueba, la tesis de que hay un pleno paralelismo entre ambos aspectos. En esencia, el enfoque humanista consiste en un impulso natural a actualizar, mantener y mejorar, el desarrollo y vida del organismo viviente; Rogers, (1972) le da tanta importancia a esta tendencia básica y fundamental, que llega a

afirmar, primero en 1959 que esta tendencia es el único motivo que se postula en este sistema teórico y en 1972 que esta hipótesis pudiera ser una base sobre la cual se pueda construir una teoría para la psicología humanista.

La psicología humanista es un movimiento contra la psicología dominante (psicoanalítica y conductista) y que se ha caracterizado como mecanicista, elementalista y reduccionista (Quitmann, 1989).

Su desarrollo, se ha manifestado en que se encuentra más bibliografía y, sobre todo que empieza a utilizarse en la educación, la industria, la religión y la administración, por parte de organizaciones, publicaciones e individuos (Maslow, 2001).

En esencia, este enfoque aborda una nueva concepción del hombre, en donde cualquier persona de buena voluntad, es decir, que esté de parte de la supervivencia, tiene una buena labor que lleva a cabo, un trabajo eficaz, honesto y satisfactorio, que puede dar pleno sentido a su vida y a la de otros (Maslow, 2001).

Por ello, la psicología humanista no es puramente descriptiva o académica, sino que induce a la acción e implica consecuencias; contribuye a la realización de una manera determinada de vivir una persona, no sólo en cuanto individuo, sino también en cuanto ser social, miembro de una empresa, organización o sociedad (Maslow, 2001).

Esta psicología es, además de una corriente propia de la materia y de la psicoterapia es una filosofía de vida, que sitúa al hombre, a la humanidad, la naturaleza y al universo como un todo armónico, coherente y perfecto. Se diferencia de otras corrientes por su visión integradora de las distintas áreas (intelectual, emocional, corporal y espiritual), por la consideración del hombre como dotado de todas las potencialidades necesarias para su completo desarrollo,



por la visión del síntoma y la enfermedad como manifestación externa de un conflicto interno (potencialidades no desarrolladas), por su negativa a categorizar personas enfermas o personas sanas y por la posición del terapeuta, que lejos de ser el hombre sano que cura al enfermo es también un buscador que ha recorrido el camino más oportuno (Odriozola, 2000).

Shostrom (1985) afirma que la gente que funciona bien es capaz de expresar indignación justa o coraje y al mismo tiempo ternura y amor, así misma competente y fuerte y tiene una aguda conciencia de su propia debilidad personal.

Maslow, afirma: “no se podrá entender nunca la vida humana, si no se tiene en cuenta sus más altas ambiciones. El crecimiento, la autorrealización (y otras maneras de formular el ansia de superación) deben aceptarse ahora como tendencia del ser humano extendida y quizás universal” (Quitmann, 1989).

Lafarga (2000), señala, que describir y predecir, la dirección del crecimiento y la conducta de los organismos no humanos, es una tarea difícil y compleja, pero relativamente sencilla, comparada con la tarea de describir y predecir la dirección del crecimiento y la conducta de los seres humanos y de sus grupos, lo cual precisa que el organismo humano sea a un mismo tiempo sujeto y objeto de su propia percepción.

Lo anterior, conlleva que el organismo humano vivo sea capaz en todo momento de aprender de su experiencia y de estimular y orientar su propio aprendizaje. Esto es, la búsqueda constante de respuestas nuevas a preguntas antiguas que ya han sido respondidas por otros es la característica del organismo humano (Lafarga, 2000).

## **4.2. Humanismo en las organizaciones.**

En los últimos años, hemos oído hablar de los esfuerzos empresariales dentro del campo del desarrollo humano, pero posiblemente, no se ha captado la verdad esencial de lo que está pasando, el ser humano está despertando a la posibilidad de crecimiento personal y está encontrando maneras de alcanzarlo (Levy, 1992).

Desde inicios de la década pasada, el factor unificador para finales del siglo XX fue el triunfo del individuo. Quien ha demostrado ser el creador de diferentes procesos y capaz de cambiar por sí mismo antes de cambiar a la sociedad (Naisbitt y Aburdene, 1993).

Plasencia (1994), dice que se debe reconocer, que el conocimiento es algo más que simple aprehensión, juicio y raciocinio; es un proceso de crecimiento psicológico, incluyendo lo emocional, moral e intelectual. El conocimiento no se reduce a una actividad intelectual consciente; es una actividad más compleja por la que el hombre aprende inconsciente y conscientemente de los sentimientos, emociones, pensamientos, creencias, actitudes y comportamientos socio-culturales.

Plasencia (1994) menciona que el hombre, es un ser en proceso, cuyas potencialidades se van actualizando a lo largo de su vida, en buena parte, el sentido de su vida es actualizarse para realizarse como ser humano. El hombre no es puro cuerpo ni pura vida orgánica. La vida social y cultural, es la realización de sus potencialidades, el desarrollo y el crecimiento de su persona. El hombre desea conocer en un proceso en el que se conjugan sus vivencias, sus conocimientos, sus valores y sus sentidos y habilidades desarrolladas.

Las sociedades progresan en la medida en la que el hombre se actualiza; una sociedad será más “humana” cuando sus miembros vivan con personas que actualizan sus potencialidades.

Esta misma idea puede ser trasladada a las organizaciones, en donde el papel del líder, es decisivo para llevar a cabo crecimiento de la organización mediante este enfoque, es decir, mediante el crecimiento propio y de los colaboradores (Plasencia, 1994).

Las personas y la forma como se gestionan en las empresas, se están haciendo cada vez más importantes, debido a que otras fuentes de éxito competitivo (tecnología y procesos, por ejemplo), han perdido importancia en esta era del conocimiento, recobrando fuerza la cultura y las capacidades organizacionales, las cuales tienen como esencia al ser humano. En otras palabras, si el éxito competitivo se logra a través de la gente, su crecimiento y desarrollo humano es impostergable (Plasencia, 1994).

#### **4.2. Capital humano.**

El enfoque del Desarrollo Humano es diferente al de Capital Humano, por lo que será importante describir estos conceptos.

Las teorías de la formación del Capital Humano, conciben al ser humano como medio y no como fin; el ser humano como instrumento de producción, como bien de capital, sin fines ulteriores (después de algo). El enfoque de desarrollo humano, por su parte, contiene todos los aspectos de desarrollo, incluyendo el crecimiento económico, la inversión social y las potencialidades de la gente (Martínez, 1999).

El desarrollo humano, es un concepto que abarca múltiples dimensiones; es el resultado de un proceso complejo que incorpora factores sociales, económicos, demográficos, políticos, ambientales y culturales, en el cual participan de manera activa y comprometida los diferentes actores; es el producto de las voluntades y corresponsabilidades sociales que está soportado sobre cuatro pilares básicos: productividad, equidad, sostenibilidad y potencial de las persona (Martínez, 1999).

Existen expresiones en el mundo organizacional como “la gente es el capital máspreciado”; “La estrategia está basada en el manejo del capital humano”. Sin embargo, en el ámbito organizacional se ha demostrado que una gran parte de los integrantes no se sienten tratados como si en realidad fuesen el capital más importante dentro de la misma (Barlat y Gómez, 2004).

Tras el concepto de “Capital Humano” existe una ambigüedad de contenido que es indispensable aclarar. En la expresión amplia, se suele hacer referencia al capital humano como la “dotación de capacidades”, contenidas en cada una de las personas, bajo el supuesto de que todas las capacidades son, igualmente, una forma de capital y que la manera en la que esas capacidades son utilizadas no afecta al capital humano de cada uno (Barlat y Gómez, 2004).

El capital humano, es el aumento en la capacidad de la producción del trabajo alcanzada con mejoras en las capacidades de trabajadores. Estas capacidades realzadas se adquieren con el entrenamiento, la educación y la experiencia. Se refiere al conocimiento práctico, las habilidades adquiridas y las capacidades aprendidas de un individuo que lo hacen potencialmente desarrollado (Barlat y Gómez, 2004).

En sentido figurado, se refiere al término capital en su conexión con lo que quizá sería mejor llamada la calidad del trabajo es algo confuso. En sentido estricto del término, el capital humano no es realmente capital del todo. El término

fue acuñado para hacer una analogía ilustrativa útil entre la inversión de recursos para aumentar el stock del capital físico ordinario (herramientas, máquinas, edificios, etc.) para aumentar la productividad del trabajo y de la inversión en la educación o el entrenamiento de la mano de obra como medios alternativos de lograr el mismo objetivo general de incrementar la productividad (Barlat y Gómez, 2004).

Becker, economista norteamericano fue premiado con el Nobel por trabajar con el concepto de capital humano. Sin embargo, por mucho tiempo su trabajo acerca de este tema fue ignorado y criticado por los principales economistas del mundo, quienes no lo consideraban un verdadero colega por dedicar su estudio a dicho concepto al extender el dominio del análisis microeconómico a un amplio rango de comportamiento humano e interacción, incluyendo aquel que no tiene relación con el mercado (Barlat y Gómez, 2004).

Becker (1993), comenzó a estudiar las sociedades del conocimiento y concluyó con su estudio que su mayor tesoro era el capital humano que estas poseían, esto es, el conocimiento y las habilidades que forman parte de las personas, su salud y la calidad de sus hábitos de trabajo, además logra definir al capital humano como importante para la productividad de las economías modernas ya que esta productividad, se basa en la creación, difusión y utilización del saber. Dice que el conocimiento se crea en las empresas, los laboratorios y las universidades; se difunde por medio de las familias, los centros de educación y los puestos de trabajo y es utilizado para producir bienes y servicios. Si bien antes se consideraba que la prioridad era el desarrollo económico y que luego vendría todo lo demás- educación, vivienda y salud - hoy es completamente diferente ya que la vinculación entre educación y progreso económico es esencial. Becker (1993) lo puntualiza de la siguiente manera: "La importancia creciente del capital humano puede verse desde las experiencias de los trabajadores en las economías

modernas que carecen de suficiente educación y formación en el puesto de trabajo" (Becker, 1993).

Hasta el siglo XIX, la inversión sistemática en Capital Humano no era importante para ningún país y los gastos en educación, sanidad y formación eran irrisorios. Sin embargo, con la revolución científica que se da a partir del siglo XIX, la educación, el conocimiento, y las habilidades se convirtieron en factores decisivos para determinar la productividad de un trabajador. Como resultado de ésta evolución, el siglo XX, y sobre todo a partir de los años '50 era del Capital Humano en el sentido de que un factor condicionante primario del nivel de vida de un país es su éxito en el desarrollo y la utilización de las habilidades, los conocimientos, y los hábitos de sus ciudadanos, esta es la era de las personas (Becker, 1993).

Según Becker (1993), los éxitos económicos de los países asiáticos no se explicarían sin una base de fuerza laboral bien formada, educada, trabajadora y políticamente ordenada. El Recurso natural más valioso para esos países fueron los cerebros de sus habitantes.

Es fundamental, transformar la visión, desde la economía tradicional a la economía humana, desde el Capital de Trabajo hacia el desarrollo, potencialización del Capital Humano, que es lo que en esta década le dará la única ventaja competitiva sustentable en el tiempo a la empresa (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000)

Por otro lado, aunque el Sistema de Certificación de Competencias sea difícil de desarrollar y de llevar a la realidad, debe ser un esfuerzo continuo y sobre todo compartido por los sectores gubernamentales, privado y educativo, de tal manera que una alianza entre ellos derive en el incremento de la productividad, las

ganancias, el empleo y el sistema de capitales basados en conocimientos que se buscan hoy en día (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000).

Heckman, investiga la combinación de intereses metodológicos y empíricos en la evaluación del impacto de una variedad de programas sociales en la economía y en la sociedad. Fue acreedor en el 2000 del premio nobel de economía. Parte de estudios de economía, neurología, psicología, sociología y una variedad de ciencias del desarrollo humano para demostrar que las aptitudes y las habilidades de las personas constituyen elementos fundamentales en el desempeño de cualquier economía (Salgado, 2006). Plantea dos ideas centrales:

1) Que la economía no es un tema puramente político, es decir, que más allá de la discusión entre izquierda y derecha, si se analiza un conjunto de datos relativos a la formación de aptitudes se puede llegar a políticas de consenso; y

2) Que muchas economías en el mundo tienen demasiadas personas poco calificadas y una marcada escasez de aptitudes, lo que se manifiesta en la desigualdad de ingresos (Salgado, 2006).

Por lo que, si bien las capacidades de la gente se vinculan a la educación formal, las aptitudes se desarrollan a lo largo de la vida y juegan un papel determinante las que se forman dentro de la familia antes de que las personas empiecen a ir a la escuela. Dice también que las aptitudes humanas no son unidimensionales, es decir, no sólo dependen de la inteligencia. “Qué tan lista sea la persona depende también de qué tan duro trabaje, de la motivación con que cuente y de un abanico de aptitudes no cognoscitivas” (Salgado, 2006).

#### **4.4. Sociedad del conocimiento.**

La noción de sociedad del conocimiento se utilizó por primera vez, en 1969 por el autor austríaco de literatura relacionada con el *management* o gestión, llamado Drucker, y en el decenio de 1990 fue profundizada en una serie de estudios detallados publicados por investigadores como Robin Mansel o Nico Stehr. (Fernández, 1999).

La Sociedad del Conocimiento, se circunscribe a una amplia idea que la caracteriza por el hecho de su fuerte impacto en la economía, la cultura, la sociedad y aún sobre la política. Parte del principio de que el conocimiento es un proceso integral que no termina en una etapa del individuo, sino que lo define en toda su vida. Según ellos, el conocimiento constituirá el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país, haciendo que el dominio del saber sea el principal factor de su desarrollo autosostenido (la sociedad del conocimiento será capaz de) construir y retener su propia historia, sistematizar sus experiencias, enfrentar los desafíos de los mercados y de los cambios tecnológicos y, al mismo tiempo, de incorporar los puntos de vista de sus miembros y fundamentar el sentido de sus acciones (Fernández, 1999).

La llamada sociedad del conocimiento, ha modificado los parámetros de la relación económica de factores productivos. La información y el conocimiento están desplazando a la mano de obra abundante y a los recursos naturales como los factores clave del desarrollo. La educación se convierte en el vehículo para acceder a la competencia por la innovación. Una competencia desigual, ciertamente, por los rezagos que subsisten en la atención de la demanda, pero también, por la distancia entre los sistemas públicos y privados de educación (Fernández, 1999).



A principios de esta década, la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2000) reportó que muchos gobiernos en el mundo han entendido que en la sociedad del conocimiento, la educación y la capacitación, así como la investigación y la innovación son factores críticos para el crecimiento económico. Consecuentemente, son cada vez más los países que destinan mayores recursos a la educación, a los sistemas de investigación y al desarrollo de las ciencias (Fernández, 1999).

Cabe señalar, que la sociedad del conocimiento tiene su precedente en dos fases del capitalismo y de innovación tecnológicas. La primera fase, se identifica cuando el saber se aplicó a herramientas, procesos y productos que desembocaron en la revolución industrial; la segunda, se inicia en 1800 y se caracteriza por asignar al saber un valor relativo al trabajo, dando pauta a la revolución de la productividad (Fernández, 1999).

Las bases y características de la sociedad del conocimiento son dos (Fernández, 1999):

- 1) Acceso a la tecnología de la información y
- 2) Acceso a la educación.

La población con acceso a ambos, constituye la sociedad del conocimiento, caracterizada por mano de obra altamente calificada, un peso predominante del sector servicios y una orientación hacia la creatividad, la innovación y la flexibilidad laboral (Fernández, 1999).

En México, existe un proyecto llamado Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural que forma parte del Programa “Sociedad y Cultura. México Siglo XXI”, de la Coordinación de Humanidades de la Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM), que se propone impulsar el trabajo coordinado, donde concurren diferentes disciplinas, en torno a los grandes desafíos que enfrenta la sociedad mexicana en el siglo XXI (Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural, s. f.).

El Proyecto coordina diferentes grupos de investigación, cuyos miembros pertenecen a la UNAM y a otras instituciones, que trabajan sobre problemas sociales que México tiene que enfrentar y resolver para lograr un desarrollo económico y social con justicia, equidad y democracia.

Los trabajos están organizados en torno a tres grandes líneas temáticas (Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural, s. f.):

1. Conceptualización de las sociedades del conocimiento y la diversidad cultural.
2. Generación y apropiación social del conocimiento en contextos multiculturales.
3. Políticas en ciencia, tecnología, innovación y educación.

Las investigaciones en estas líneas temáticas se articulan interdisciplinariamente mediante cuatro conceptos básicos (Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural, s. f.):

- Conocimiento.
- Cultura.
- Democracia.
- Desarrollo social.

#### **4.5. Desarrollo Humano**

La verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de

una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera (Lafarga, 2000).

Algunas veces, las consideraciones técnicas acerca de los medios para alcanzar el desarrollo humano; y el uso de estadísticas para medir los ingresos nacionales y su crecimiento; encubren el hecho de que el objetivo primordial del desarrollo consiste en beneficiar a la gente. Y esto por dos razones. En primer lugar, las cifras sobre ingresos nacionales, a pesar de ser útiles para muchos propósitos, no reflejan la composición de los ingresos ni los beneficiarios reales. En segundo lugar, los individuos generalmente valoran logros que nunca se materializan, o por lo menos no lo hacen inmediatamente, en términos de mayores ingresos o cifras de crecimiento: mejor nutrición y servicios médicos, mayor acceso a los conocimientos, vidas más seguras, mejores condiciones de trabajo, protección contra el crimen y la violencia física, horas de descanso más gratificantes y un sentimiento de participación en las actividades económicas, culturales y políticas de sus comunidades. Obviamente, la gente también desea mayores ingresos como parte de sus oportunidades (Lafarga, 2000). Pero el ingreso no es la suma total de la vida humana, y mediante este trabajo, se busca conocer si las competencias laborales influyen de alguna forma sobre el desarrollo humano en los trabajadores.

Aristóteles en su tiempo, advirtió que las sociedades no debían juzgarse simplemente por patrones tales como el ingreso y la riqueza, que no se buscan por sí mismos, sino que se desean como medios para alcanzar otros objetivos. Evidentemente, la riqueza no es el bien que estamos buscando, ya que solamente es útil para otros propósitos y por otros motivos (Lafarga, 2000).

El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida

prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo lo que Adam Smith llamó la capacidad de interactuar con otros sin sentirse avergonzado de aparecer en público (Martínez, 1999).

Algunas veces se sugiere que el ingreso es un sustituto de todas las demás oportunidades del ser humano, ya que el acceso al mismo permite el ejercicio de cualquier otra opción. Esto es sólo parcialmente cierto por diversas razones (Martínez, 1999):

1. El ingreso constituye un medio, no un fin. Puede utilizarse para adquirir medicamentos esenciales o narcóticos. El bienestar de una sociedad depende del uso que se da al ingreso, no del nivel del ingreso mismo.
2. La experiencia de los países muestra muchos casos de altos niveles de desarrollo humano con niveles modestos de ingreso, y de deficientes niveles de desarrollo humano con niveles de ingreso bastante altos.
3. El ingreso actual de un país puede ofrecer muy pocos indicios sobre sus perspectivas futuras de crecimiento. Si ya ha invertido en su gente, su ingreso potencial puede ser mucho mayor que el que muestran sus niveles actuales, y viceversa.
4. Los múltiples problemas humanos de muchas naciones industrializadas ricas demuestran que los altos niveles de ingreso, en sí mismos, no garantizan el progreso humano.

No existe un vínculo automático entre el crecimiento del ingreso y el progreso humano. El análisis sobre desarrollo debe concentrarse primordialmente en descubrir la mejor manera de establecer y fortalecer dicho vínculo (Martínez, 1999).

El término *desarrollo humano*, significa tanto el *proceso* de ampliar las oportunidades de los individuos como el *nivel* de bienestar que han alcanzado. También ayuda a distinguir entre dos aspectos del desarrollo humano (Odriozola, C. 2000): Es la formación de capacidades humanas como un mejor estado de salud o mayores conocimientos; el otro es la forma como los individuos emplean las capacidades adquiridas, ya sea para el trabajo o el descanso.

Esta forma de examinar el desarrollo difiere de los enfoques convencionales sobre crecimiento económico, formación de capital humano, desarrollo de recursos humanos, bienestar humano o necesidades humanas básicas. A continuación se describen para evitar confusión (Odriozola, 2000):

1. El crecimiento del Producto Nacional Bruto (PNB) se considera necesario pero no suficiente para el desarrollo humano. Algunas sociedades pueden carecer de progreso humano a pesar del rápido crecimiento de su PNB o sus altos niveles de ingreso per cápita, a menos que se adopten algunas medidas adicionales.
2. Las teorías acerca de la formación de capital humano y el desarrollo de recursos humanos ven al ser humano primordialmente como medio y no como fin. Se preocupan únicamente por el aspecto de la oferta y conciben al ser humano como un instrumento para fomentar la producción de bienes. Es cierto que existe una relación, ya que los seres humanos son los agentes activos de toda producción. Pero los seres humanos son más que bienes de capital para la producción de bienes de consumo. Son también los fines ulteriores y los beneficiarios de este proceso. Por lo tanto, el concepto de formación de capital humano (o desarrollo de recursos humanos) considera únicamente un aspecto del desarrollo humano, no su totalidad.
3. El enfoque de bienestar social, considera a los seres humanos más como beneficiarios del proceso de desarrollo que como participantes en él.

4. El enfoque de necesidades básicas generalmente se concentra en el grueso de bienes y servicios que necesitan los grupos pobres de la población: alimentos, vivienda, ropa, atención médica y agua. Se centra en el suministro de estos bienes y servicios en lugar de hacerlo en el aspecto de las oportunidades del ser humano.
5. En cambio, el desarrollo humano compagina la producción y distribución de artículos de consumo y la expansión y uso de las capacidades humanas. También se concentra en las alternativas; en qué debe tener la gente, qué debe ser y qué debe hacer para asegurar su propia subsistencia. Además, el desarrollo humano se refiere no solamente a la satisfacción de necesidades básicas, sino también al desarrollo humano como un proceso dinámico de participación. Es aplicable tanto a los países menos desarrollados como a los países altamente desarrollados.

Esta definición del desarrollo humano, general permite captar mejor la complejidad de la vida humana, las muchas preocupaciones que tienen los individuos y las numerosas diferencias culturales, económicas, sociales y políticas en las vidas de los pueblos de todo el mundo (Odriozola, 2000).

#### **4.5.1 Medición del desarrollo humano**

Para obtener un panorama lo más amplio posible en sistemas de medición y control del Desarrollo Humano es necesario incluir muchas variables. Sin embargo, la actual carencia de estadísticas comparables lo impide. Tampoco es totalmente deseable tal amplitud. El exceso de indicadores podría crear una imagen confusa, por lo tanto, lo esencial es el énfasis (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000).

La medición del desarrollo humano debe centrarse en tres elementos esenciales de la vida humana: longevidad, conocimientos y niveles decentes de vida (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000).

En cuanto al primer componente, la longevidad, el indicador clave es la esperanza de vida al nacer. La importancia de la esperanza de vida radica en la creencia común de que una vida prolongada es valiosa en sí misma y en el hecho de que varios beneficios indirectos (tales como una nutrición adecuada y una buena salud) están estrechamente relacionados con una mayor esperanza de vida. Esta relación hace de la esperanza de vida un indicador importante del desarrollo humano, especialmente teniendo en cuenta la carencia actual de información general sobre el estado de salud y nutricional de los individuos (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000).

En lo que respecta al segundo componente clave, los conocimientos, las cifras sobre alfabetismo son sólo un crudo reflejo del acceso a la educación, particularmente a la educación de buena calidad, tan necesaria para llevar una vida productiva en la sociedad moderna. Pero aprender a leer y escribir es el primer paso de una persona hacia el aprendizaje y la adquisición de conocimientos; de manera que las cifras sobre alfabetismo son esenciales en cualquier medición del desarrollo humano. En un conjunto más variado de indicadores, también debe darse importancia a los beneficios de los niveles más altos de educación. Sin embargo, para el desarrollo humano básico, el alfabetismo merece el mayor énfasis (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000).

El tercer componente clave del desarrollo humano, es el manejo de los recursos que se requieren para una vida decente, es quizás, el más difícil de medir de manera sencilla. Precisa de datos sobre el acceso a la tierra, el crédito, el ingreso y otros recursos. Pero dada la escasez de información sobre muchas de estas variables, por el momento se utilizan, en la mejor forma, un indicador de

ingreso. El indicador de ingreso corriente que se dispone es el ingreso per cápita ya que tiene un cubrimiento nacional. No obstante, la existencia de bienes y servicios no intercambiables y las distorsiones de las anomalías en las tasas de cambio, aranceles e impuestos, hacen que los datos sobre ingreso per cápita, en precios nominales no sean muy útiles para efectos de comparaciones internacionales (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000).

Una consideración adicional es que el indicador debe reflejar los rendimientos decrecientes al transformar el ingreso en capacidades humanas. En otras palabras, los individuos no necesitan un exceso de recursos financieros para garantizar una vida decente (De Palos, 2003).

El progreso del desarrollo humano, tiene dos perspectivas. Una es el logro: lo que se ha conseguido, significando los principales logros un mayor progreso. La segunda es la continua deficiencia en relación con un valor u objetivo deseado (De Palos, 2003).

En muchas formas, las perspectivas son equivalentes: entre mayores sean los logros, menores serán las deficiencias. Pero también existen diferencias importantes. El origen de la desilusión y el desánimo provocados por un bajo desempeño suele ser la creencia de que las cosas podrían ser mucho mejores. Esta apreciación asigna una gran importancia a la idea de un déficit en relación con un nivel considerado aceptable. En efecto, las carencias y la pobreza humanas inevitablemente invocan las deficiencias respecto a un determinado valor que representa conveniencia, aceptabilidad o factibilidad (De Palos, 2003).

#### **4.5.2. Índice de desarrollo humano.**

Las personas no aíslan los diferentes aspectos de sus vidas, por el contrario, tienen una sensación general de lo que es el bienestar, ese es, el mérito de tratar



de crear un índice compuesto de desarrollo humano. Los esfuerzos realizados en el pasado por diseñar dicho índice, no han tenido como resultado una medida totalmente satisfactoria. Se han centrado ya sea en los ingresos o en los indicadores sociales, sin combinarlos en un índice compuesto (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1998).

En términos generales, se puede decir que como los seres humanos, son igualmente medios y fines del desarrollo, un índice compuesto debe considerar ambos aspectos. Por lo que se sugiere un índice que tome en cuenta tres componentes esenciales de la vida humana: longevidad, conocimientos e ingreso básico para lograr un nivel de vida decente. La longevidad y los conocimientos se refieren a la formación de capacidades humanas, y el ingreso es una medida alterna de las oportunidades que tiene el ser humano cuando utiliza sus capacidades (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1998).

#### **4.5.3. Desarrollo humano y educación.**

El proceso de desarrollo que pone en el centro a la persona humana, está estrechamente ligado al proceso de formación del capital humano. Ambos constituyen una dinámica histórica de largo plazo que necesitan ser reforzados constantemente (González, 1998).

De acuerdo con los informes sobre el desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1998), se ha llegado a dos conclusiones relevantes:

1. Los países de mejor desempeño en el Índice de Desarrollo Humano son los que han tenido un mayor progreso económico y social. Es decir, ingresos más altos generan capacidades humanas más completas y sofisticada.
2. Los países más pobres son, a su vez, los de más bajo desarrollo humano.

Distintas investigaciones, confirman que las naciones con sistemas educativos mejor estructurados son, también, las que más éxitos cosechan en terrenos como el económico, el científico y, por supuesto, en el del bienestar social (González, 1998).

Países con mejor desempeño económico tienen modelos educativos vinculados con el área productiva y social, lo que supone que al tomar políticas de educación convergentes satisfacen, simultáneamente, los requisitos sociales del crecimiento (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1998).

A continuación presentare algunos casos donde se ha demostrado el éxito de la educación en el desarrollo humano. En el caso de Japón, la teoría del capital humano parece tener un buen resultado, pues el Estado y las empresas han logrado percibir que estimulando el conocimiento científico y tecnológico, bajo un sistema educativo coherente, el país se ha convertido en una potencia económica (González, 1998).

En el periodo Meiji (1868-1912), Japón decidió superar en grado educativo a las potencias occidentales y ser tecnológicamente independiente. Para ello, adaptó su sistema educativo al vigente en esos momentos en Europa (González, 1998).

La responsabilidad de este cambio en el modelo se le dio a las universidades y a las empresas, las que tenían la labor de desarrollar políticas de formación de recursos humanos bajo el apoyo del Estado. Las universidades formaban y transmitían los conocimientos y las empresas se dedicaban a impulsar la investigación (González, 1998).

En 1886, Japón fundó su primera universidad, la de Tokio. Esta institución fomentó la ciencia y la tecnología, como respuesta a las necesidades del Estado y de la sociedad civil. Más adelante la actividad universitaria se enfocó a la ciencia y las empresas se vincularon con los institutos y escuelas técnicas. Después de varios cambios en las políticas educativas, en la actualidad Japón sigue dando a la educación, la ciencia y la tecnología un papel decisivo para el desarrollo de su país.

Esta capacidad que tiene el pueblo japonés para vincular el sistema educativo a los intereses nacionales, es la que ha hecho que las condiciones para el crecimiento y desarrollo económico se logren y permitan conservar la estabilidad económica y social (González, 1998).

En México, el sistema educativo posee características similares a la mayoría de países en desarrollo, las cuales muestran una total separación entre las políticas de recursos humanos y los resultados económicos, es decir existe una pobre voluntad política a la hora de concertar un modelo tanto económico como educativo, que vaya de la mano con las necesidades socioeconómicas. “En México los estudiantes dudan que la educación sea un vínculo para la movilidad social y la satisfacción personal” (González, 1998).

Lo anterior, se debe a que en la actualidad, los estudios universitarios no garantizan en forma automática esa movilidad social como ocurría a mediados del siglo pasado. Sin embargo, queda claro que mientras mayor sea la preparación de la persona, mayores posibilidades tendrá de ser exitosa en el mercado laboral (González, 1998).

Los aspectos de nivel de educación e inversión, en investigación y desarrollo, hacen que las características de la industrias de los países en desarrollo sean precarias, pues las pequeñas y medianas industrias son las que predominan en

estas economías y el nivel de educación de sus dueños no es lo suficientemente alto como para dinamizar las necesidades de recursos humanos calificados y, mucho menos, el empleo de tecnologías más avanzadas (González, 1998).

Es necesario adoptar políticas que vinculen la vida productiva de los países con las empresas y universidades, como lo hace Estados Unidos, país en el que los científicos de las universidades más prestigiosas se han unido para el desarrollo de nuevas tecnologías. Las universidades están directamente vinculadas con las grandes empresas (González, 1998).

#### **4.6. Resiliencia.**

En la mayoría de los antecedentes sobre resiliencia, no existen límites claros sobre su origen y su construcción conceptual, dada que la resiliencia es un término nuevo, lo que resulta en retransmitir lo que unos pocos han estudiado y desarrollado sobre resiliencia.

La resiliencia es un concepto nuevo y como lo mencionan Melillo y Suárez (2004) de moda, sin embargo, se debe ser precavido, debido a que la resiliencia como concepto dentro del campo social y psicológico es reciente, no así su significado, de acuerdo a lo anterior es necesario, contar con una noción de lo que es la resiliencia antes de pretender adentrarse a su estudio, por lo que se tendrá en cuenta el concepto retomado por Combariza (2001), que define a la resiliencia humana, como la capacidad de un individuo o de un sistema social de vivir bien a pesar de las difíciles condiciones de vida y más aún de salir fortalecidos y ser transformados por ellas.

Se considera a la resiliencia, como un estado o facultad humano característico del hombre. En donde lo único que se conoce de ella es que está ahí en algún lugar. Siguiendo con la idea de Gianfrancesco (1999), que considera

que la resiliencia ha estado presente siempre, desde mitos, relatos, historias y hasta cuentos de ciencia ficción, siempre se ha promovido aunque no con uso de conciencia.

Manciaux (2003), Vanistendael y Lecomte (2003), mencionan que no existe un consenso que permitiera decidir si era un mito o una realidad el hecho de que existen en las personas, características particulares que les permiten sobreponerse a las adversidades de la vida, y mucho menos se tenía contemplada la idea de identificar esas características, para después, poder llevarlas a personas no resilientes.

En la misma idea, Domínguez (2001) hace una aclaración básica y muy importante, al mencionar que, una de las vertientes que permitió la aparición del concepto de resiliencia, fue que los conceptos de stress y afrontamiento (conceptos ya desarrollados y estudiados en las áreas sociales y de la salud), anteriores al de resiliencia, y posteriores a los de temperamento y carácter, no podían explicar por sí mismos el proceso que una persona resiliente presenta en su desarrollo, lo cual vino a cambiar la dinámica dentro del estudio de los procesos del desarrollo humano, en cuanto a las variables que explican el desarrollo de habilidades en ciertas personas. Es de esta forma, que en líneas generales aparece y se justifica la aparición del concepto de resiliencia.

La resiliencia, es un proceso importante que afecta al Capital Humano y al desarrollo de las competencias. Inclusive se puede considerar que una competencia, influye en el desarrollo humano, además de que es un proceso de crecimiento, transformación y mejora, en el ser humano donde maneja los acontecimientos y dificultades estresantes, de tal forma que se levanta más fuerte emocionalmente y exitoso. Para lograrlo, utiliza sus fortalezas internas y los recursos externos con que cuenta (Kotliarenco, Cáceres y Alvarez, 1996).

Este término, se conoce más en el campo de las ciencias físicas y se refiere a la capacidad que tienen los materiales de resistir a choques imprevistos con quebrarse, o a recobrar su forma original de haber sido sometidos a altas presiones (Kotliarenco, Cáceres y Alvarez, 1996).

Una primera generación de investigadores, a principios de los setenta, buscó identificar *cualidades personales* que facilitarían superar la adversidad (como la autoestima y la autonomía). Poco a poco el foco de interés se fue ampliando para incluir también factores externos al individuo (como el nivel socioeconómico, la estructura familiar o la presencia de un adulto cercano) (Casado, 2000).

Los factores de resiliencia se organizaron en tres grupos: los *atributos individuales*, los *rasgos de la familia* y las *características de los ambientes sociales* en que las personas se hayan inmersas (Casado, 2000).

La segunda generación de investigadores, que comenzó a publicar a mediados de los noventa, se preguntó: “¿Cuáles son los *procesos asociados* a una adaptación positiva de la persona que ha vivido o vive en condiciones de adversidad? El interés no se limitó a identificar los factores asociados con la posibilidad de superar las adversidades. Incluyó además la comprensión de la interacción de dichos factores, que finalmente posibilitan superar la adversidad (Kotliarenco, Cáceres y Alvarez, 1996).

Todos los individuos, poseen la capacidad para desarrollar este proceso, el cómo se logra es de forma individual y se manifiesta de diferentes maneras, y conlleva pensamientos, actitudes y conductas que pueden ser aprendidas y/o modificadas por cualquier persona. Lo que distingue a las personas resilientes de otras es que saben sacar provecho de esas experiencias y conflictos, a medida que surgen en la vida y se van formando más fuertes emocionalmente ante los obstáculos (Casado, 2000).

En el proceso de desarrollo de la resiliencia intervienen dos elementos: las fortalezas internas del individuo y los recursos externos con que cuenta. Estos ingredientes van entrelazados con los factores de protección. Un factor de riesgo es una circunstancia o evento, que amenaza la estabilidad física o emocional del individuo. Un factor de protección es el apoyo y/o ayuda que recibe de otros ante una dificultad o el uso de sus cualidades individuales para manejarla (Casado, 2000).

#### **4.6.1. La estructura resiliente**

Grotberg (1995), desarrolló una propuesta de “La estructura resiliente”, que se conforma de cuatro factores, los cuales permiten explicar el proceso de resiliencia en las personas y potencializarlo, además de que sirve de base para la elaboración de propuestas de intervención, estos factores son:

1. Yo tengo.: Se refiere a las personas en quién confío, a las personas que me ponen límites, que me enseñan con su conducta, y que me ayudan.
2. Yo soy: Una persona por la que sienten cariño, felicidad, respeto.
3. Yo estoy.: Dispuesto a responsabilizarme, seguro de que todo saldrá bien.
4. Yo puedo.: Hablar de cosas que me inquietan, buscar la manera de solucionar los problemas, controlarme, buscar el momento adecuado para decir o saber algo, encontrar alguien que me ayude a ...

Individualmente cada punto permite a la persona identificar las principales cualidades resilientes con las que cuenta, y al investigador o facilitador descubrir en que proceso de la estructura se encuentra alguna persona o grupo de personas Grotberg (1995).

#### **4.6.2. Perfil de una persona resiliente.**

Una persona con características resilientes es aquella que es capaz de establecer relaciones sociales constructivas, tiene un sentido de sí mismo positivo, dimensiona los problemas, tiene sentido de esperanza frente a las dificultades, extra significado de las situaciones de estrés, desarrolla iniciativa y se fija metas posibles de alcanzar (Saavedra, 2004).

Esta persona presenta una serie de factores internos que actúan como protectores, a saber (Saavedra, 2004):

- Presta servicio a los otros o a una causa.
- Emplea estrategias de convivencia, es asertivo, controla sus impulsos.
- Es sociable.
- Tiene sentido del humor.
- Tiene un fuerte control interno frente a los problemas.
- Manifiesta autonomía.
- Ve positivamente el futuro.
- Es flexible.
- Tiene capacidad para aprender y conectar los aprendizajes.
- Capacidad para auto motivarse.
- Percibe competencias personales.
- Hay confianza en sí mismo.

También existirían factores ambientales que apoyarían y favorecerían las características resilientes (Saavedra, 2004):

- El ambiente promueve vínculos estrechos.
- El entorno valora y alienta a las personas.



- Se promueve la educación.
- Ambiente cálido, no crítico.
- Hay límites claros.
- Existen relaciones de apoyo.
- Se comparten responsabilidades.
- El ambiente es capaz de satisfacer las necesidades básicas de las personas.
- El entorno expresa expectativas positivas y realistas.
- Promueve el logro de metas.
- Fomenta valores pro sociales y estrategias de convivencia.
- Hay liderazgos claros y positivos.
- Valora los talentos específicos de cada persona.

Claramente no se espera que todos estos elementos estén presentes en el sujeto o su ambiente para que se favorezca la aparición de conductas resilientes, pero es deseable que gran parte de ellas estén total o parcialmente desarrolladas (Saavedra, 2004).

#### **4.6.3. Efectos personales, laborales y sociales**

Los ambientes laborales nocivos, afectan de manera directa la vida de las personas, los grupos y la sociedad en general, tanto a nivel personal, laboral como a nivel macrosocial.

En el primer nivel, los individuos desarrollan síntomas de ansiedad, sensación de amenaza, miedos y fobias. Es frecuente ver problemas a nivel de concentración e interferencias en la memoria. Por otro lado baja el sistema inmunológico y los sujetos desarrollan con mayor frecuencia enfermedades comunes o bien aparecen somatizaciones reactivas a los conflictos vividos. Hay

conductas de evitación hacia el ambiente laboral generando situaciones de ausentismo voluntario y desmotivación hacia la tarea. Aparecen algunos síntomas clínicos clásicos de estrés, tales como alteraciones del sueño, alteraciones en la conducta sexual, depresión, adicciones, irritabilidad, aislamiento, bajo auto concepto (Saavedra, 2004).

En el nivel laboral se ve afectada tanto la calidad como la cantidad de producción, se interfieren los canales de comunicación, desciende la creatividad, disminuye la motivación hacia la tarea, hay despreocupación por la satisfacción de los clientes, aumentan los accidentes laborales, el ausentismo y las licencias por enfermedad. En el nivel macrosocial se observa pérdida de fuerza laboral, muchas veces con buenos niveles de capacitación, mayor gasto económico a las empresas y al estado, generación anticipada de pensiones por enfermedad, aumento del gasto en los servicios de salud, se genera una percepción negativa hacia los efectos del trabajo, el cual es visto como una carga y no como una oportunidad de crecimiento (Saavedra, 2004).

#### **4.6.4. Promoción de la resiliencia en los grupos de trabajo**

Desde la teoría de la Resiliencia y su promoción, se describen algunas estrategias factibles de ser desarrolladas en los ambientes laborales, como una forma de potenciar a las personas y evitar los efectos nocivos de ambientes de trabajo tensionantes (Filippi, 2003).

De una manera proactiva, las personas involucradas, sean trabajadores, directivos, asesores u otros, podrían intervenir al menos en las siguientes áreas (Filippi, 2003):

- Enriquecer los vínculos entre las personas, fortaleciendo las conexiones y puntos de acuerdo existentes, resaltando los puntos de unión entre ellos y estableciendo canales y puentes que motiven el contacto con los otros.
- Se deben fijar límites claros y firmes para el funcionamiento laboral, es deseable que dichos límites sean consensuados entre los trabajadores logrando así mayor compromiso en la aplicación de los mismos.
- Enseñar habilidades de convivencia, que incluyan la cooperación, la resolución positiva de conflictos, asertividad en el planteamiento de problemas, toma de decisiones, manejo del estrés, promoción de ambientes saludables (físicos y psicológicos).
- Ser capaces de brindar apoyo y afecto a las personas, lo que implica respaldar a los otros, motivar, apreciar los aciertos de los demás, mirar los errores o faltas como transitorios, fortalecer la comunicación a nivel personal.
- Desarrollar expectativas elevadas pero realistas, lo que implica creer en el potencial de los trabajadores, pero a la vez no generar frustración al establecer tareas imposibles de cumplir. Lo anterior fortalece la autoestima de quienes trabajan al reconocerse con competencias para la labor que desarrollan.
- Promover la participación de los trabajadores, que implica hacerlos partícipes de tomas de decisiones, generación de nuevas ideas, búsqueda colectiva de soluciones, afrontamiento colectivo de las dificultades, distribución de las responsabilidades.

A lo anterior puede agregarse el promover ambientes de trabajo saludables, como tradicionalmente se han descrito (Filippi, 2003):

- Lugares de trabajos con políticas claras de salud.
- Promover alimentación saludable.
- Incluir la ergonomía y la actividad física (recreativa) en la jornada laboral.

- Generar ambientes libres de humo.
- Crear programas preventivos de salud laboral.
- Desarrollo de actividades artísticas, recreativas, de asociatividad.

#### **4.6.5. Hacia la definición de un ambiente laboral resiliente**

Hoy día son numerosos los estudios que hacen referencia a situaciones laborales que afectan la salud de los trabajadores. Los conceptos tradicionales de estrés psicológico, el burnout, y más recientemente el mobbing o acoso psicológico laboral, nos interpelan a mirar el lugar de trabajo como un potencial ambiente de riesgo para las personas, que de no mediar un interés por el cuidado de quienes laboran, convertiremos dichos lugares en espacio nocivos para el desarrollo de los sujetos (Garfield,1994).

Al respecto podemos aventurar una posible definición de lo que consideraríamos un ambiente laboral resiliente: el cual se puede decir que es aquel que en momentos de cambios provocados por circunstancias económicas o sociales y / o producto de las tensiones propias del fenómeno de la globalización o el mercado, son capaces de presentar un desempeño superior a otras y obtienen beneficios adicionales a partir de situaciones adversas o imprevistas (Garfield 1994).

Son instituciones que se reconocen a si mismas como formadas por personas y por tanto más allá de sus estructuras o límites jurídicos, se perciben como dependientes de la dinámica humana y por tanto deberá poner atención a los estados psicológicos y físicos de sus integrantes (Garfield 1994).

Son instituciones que, si bien no son impermeables a las tensiones externas e internas, saben sobreponerse en situaciones de crisis, buscando en sus propios

trabajadores los recursos y potencialidades que le permitan seguir adelante (Garfield1994).

Son instituciones que estarán atentas a los cambios ambientales y por tanto reaccionarán oportunamente frente a las exigencias del entorno, siendo capaces de renovarse y ajustarse a las nuevas demandas (Garfield 1994).

Son instituciones innovadoras y creativas, que valorarán las capacidades de sus trabajadores y tomarán en cuenta sus aportes (Garfield 1994).

Son instituciones democráticas, que valoran lo colectivo, la transparencia en el proceso comunicacional, la participación en la toma de decisiones y creen en sus trabajadores. Son ambientes laborales que al tener al centro a la persona, acercarán el proyecto institucional al proyecto propio de desarrollo de cada trabajador. Así las metas de la Institución no podrán estar ajenas a las metas de cada sujeto (Garfield 1994).

Por último podemos decir que una persona resiliente, que está en búsqueda de oportunidades y tratando de lograr alcanzar sus metas, las competencias laborales le ofrecen una oportunidad a nivel profesional (educativo) para lograrlo. Como pudimos ver en este capítulo, el estudiar a la persona de una forma humanista, siempre se busca su bienestar, el objetivo del desarrollo humano es el medir el estado físico, de salud, oportunidades laborales y el nivel de vida decoroso de la persona, con las competencias laborales se les ofrece educación y conocimientos a las personas y depende de cada persona y de sus oportunidades en la sociedad la forma en que la aplique y le saquen provecho a esos conocimientos y habilidades adquiridas. El Desarrollo Humano es un concepto difícil de medir ya que se integra por diferentes factores y depende del gobierno y sociedad, pero las competencias laborales pueden ayudar a mejorar su índice si es que se le da la importancia requerida.

## CONCLUSIONES

El desarrollo teórico planteado a lo largo de esta investigación nos ha llevado a comprender que las competencias se representan como las habilidades, destrezas, conocimientos y características de personalidad que permiten al hombre realizar aportes a la construcción de la sociedad y según el enfoque con el que se trate, se dice que el desarrollo de las personas está en función de las motivaciones instintivas o ambientales, o por mecanismos inconsistentes o que se encuentran animadas por fuerzas interiores constructivistas y orientadas hacia la realización del ser humano.

El enfoque de Gestión de Recursos Humanos por Competencia Laboral, busca responder a las necesidades cambiantes que demanda el mercado a la organización del trabajo en las empresas a través del desarrollo de competencias individuales y organizacionales directamente relacionadas con la productividad y con los resultados en beneficio de éstas últimas, que finalmente se convierten en beneficio para los mismos empleados.

Es interesante constatar que la incorporación del modelo de competencias es utilizado principalmente en la grandes corporaciones, donde tienen lineamientos internacionales que les obligan, de cierta manera, a unificar sus sistemas de gestión de recursos humanos; si pensamos en las empresas medianas y pequeñas (PYMES) desafortunadamente encontramos que son menos las que utilizan las competencias laborales, y esto se debe principalmente a que se encuentran abocadas a subsistir más que a desarrollar nuevas formas de trabajo que les impliquen mayores costos. Las empresas interesadas en el enfoque de competencias cuentan con un buen nivel de profesionalización en la gestión del talento humano, lo que propicia que se convierta en una filosofía de empresa que es transmitida desde los dueños y/o el equipo ejecutivo hacia toda la organización.

Cada empresa tiene una estrategia diferente y las que trabajan con competencias, las definen de acuerdo a estas, poniendo como premisa fundamental, la potencialidad para aprender a realizar un trabajo (poder), la capacidad real y actual para llevar a cabo el trabajo (saber) y la disposición para realizarlo, es decir, motivación e interés (querer). Esta medición, debe proporcionar información para que la persona haga un diagnóstico de sí misma, de sus capacidades, habilidades, motivos y pueda mejorar sus debilidades emprendiendo acciones específicas. La evaluación permite mostrar a cada persona cómo va su proyecto personal, sus potencialidades y cómo, la empresa donde trabaja constituye una fuente de motivación y crecimiento. Con esto podemos resolver una de las preguntas de investigación mencionando la relación que hay entre las competencias laborales y el desempeño laboral.

El enfoque de competencias, visto como hilo conductor de la gestión humana en la empresa, ayuda en lo siguiente: en la selección de personal, permite seleccionar con rapidez y eficacia; en la planificación de sucesión, al identificar quiénes son aptos para ocupar puestos de mayor impacto en la organización; en los procesos de formación y desarrollo al identificar las necesidades de entrenamiento, de crecimiento y diseñar procesos para rotación y aprendizaje; en el diseño del plan de carrera, al poder diseñar trayectorias basadas en las competencias requeridas para desempeñar cargos actuales y potenciales; en la remuneración, al recompensar por competencias que agregan valor y por los resultados obtenidos y que son claves para la organización; y en la evaluación de las competencias se observan fortalezas y debilidades que pueden dar pie a prácticas de conocimiento como: compartir buenas prácticas; involucrar a la mayoría de la empresa en labores de inducción y entrenamiento; implementar el acompañamiento voluntario para quienes lo necesiten; convertir en tutor del más débil a quien posee el mejor desempeño en una competencia; implementación de conversatorios del error donde se conviertan en oportunidades de mejoramiento y soluciones para todos, no solo en la búsqueda de culpables como sucede con

frecuencia perdiendo el poder educativo de las equivocaciones, valorar a los posibles maestros internos de cada empresa, capacitándolos en pedagogía y temas estratégicos de la organización; y rotación por los puestos claves de la organización, sin embargo como se mencionó en el Capítulo 3, si no hay un análisis cuidadoso en la implementación se corren riesgos de confundir habilidades y haber falta de concordancia en las competencias definidas.

En cuanto al Desarrollo Humano lamentablemente aún es un tema poco abordado en México, al grado que en ocasiones se confunde con Recursos Humanos (el primero es para mejorar las capacidades y oportunidades de los seres humanos, mientras que el segundo es para un proceso administrativo); la mayoría de los documentos son elaborados por organizaciones internacionales, autores americanos y europeos; son pocos los textos mexicanos al respecto, la gran mayoría son meramente estadísticos (Rubio, J. 2004).

Como se mencionó en el Capítulo 4, el Desarrollo Humanos abarca varios aspectos para mejorar la calidad de vida, pues va desde brindar los servicios básicos hasta encontrar la equidad de género en el trabajo y la educación; su objetivo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada saludable y creativa.

Después de la investigación realizada mencionare que las competencias en un inicio veían al trabajador como un medio para un fin, donde las competencias mejoran y unifican procesos realizados por los trabajadores, al unificar la Gestión de Recursos Humanos, pero en la práctica también se potencializan las capacidades de los trabajadores, proporcionándoles aprendizaje, mejoras laborales y a la vez sociales, haciéndolos beneficiarios de estos procesos. Si bien las competencias no son el todo del Desarrollo Humano, si es un factor importante para su logro.



Por otro lado se puede mencionar que el papel del Psicólogo para este tema, debe estar orientado a diseñar y participar en las estrategias que la organización requiera, desgraciadamente la mayoría de las organizaciones dedican poca atención a la gestión del Recurso Humano y su impacto en la organización entera, razón por la cual el Psicólogo tiene un papel estratégico y clave dentro de la misma, pues es quien por su formación profesional está más orientado y capacitado para el manejo y comprensión de las personas que la integran, es el profesional dentro de una organización que generalmente debería preocuparse por el bienestar de todos los integrantes, es quien debe siempre mantener en los primeros planos el factor humano, pues aunque las áreas de Recursos Humanos basan sus políticas y acciones en el factor humano, generalmente tienden a solo administrarlo y tomarlo como un activo más de la empresa, dado que en la mayoría de los casos, los procesos administrativos los llevan a cabo Contadores o Administradores y dejan un poco de lado el factor humano, a veces dejan de ver que están trabajando con personas, seres humanos únicos y valiosos por sí mismos, y es aquí en donde el Psicólogo es clave para mantener una equidad apropiada y adecuada a toda la organización. Debe recordar a la organización, que en cada una de las acciones o estrategias se está involucrando a personas que cuentan con características, sentimientos, ideas, intereses y motivaciones propias, y que todos estos factores influyen de alguna u otra forma en su desempeño personal y por ende en el desempeño de la organización entera.

Asimismo, el Psicólogo dentro de una organización debe ligarse estrechamente con los objetivos y estrategias no solo de su departamento, también de la organización como una totalidad, aunque dado su objeto de estudio y formación profesional, el Psicólogo solo cuenta con bases básicas de los procesos administrativos necesarios en la gestión de personal, es recomendable que cuente con apoyos y capacitación extraacadémica que le permitan manejar de una mejor manera los procesos administrativos, la planeación estratégica de los negocios y el manejo financiero de los mismos, pues esto le ayudará a lograr una

mejor comprensión y ejecución en las estrategias que él o la organización propongan.

Así pues, además de sumar a las estrategias de la organización y de procurar que la información sobre sus procesos sea difundida y conocida por la organización, el Psicólogo dentro del área de Recursos Humanos, debe poner énfasis en los comportamientos concretos que realmente generen valor, aquellos que llevan hacia la excelencia a la organización. Por ello, hoy en día, el modelo de competencias es una herramienta de enorme utilidad para la gestión del capital humano en las organizaciones, facilita la interrelación de los diferentes procesos del área; selección, inducción al puesto y empresa, evaluación, capacitación, desarrollo, compensaciones y desvinculación, posibilitando realizar su gestión de manera integrada al compartir una fuente de información ligada, permitiendo una toma de decisiones objetiva y clara, siendo la participación del Psicólogo un pilar fuerte en cualquier implementación del Modelo de Competencias en una organización y para dar la vinculación con el Desarrollo Humano del personal y con esto garantizar sus potencialidades.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adams, K. (1995). *Competency's American origins and the conflicting approaches in use today*. Competence. Londres: Eclipse Group.
- Agudelo, S. (1993). *Alianzas entre formación y competencia*. Montevideo: Cinterfor.
- Agudelo, S. (2002). *Certificación ocupacional: manual didáctico*. Montevideo: Cinterfor.
- Alaluf, M. & Stroobants. (1994) *¿Moviliza la competencia al obrero?* Berlín: CEDEFOP.
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. *CEDEFOR*, 2, 23-27.
- Alles, M. (2005). *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Álvarez, L. & De la O, C. (2005) Evaluación y certificación de competencias laborales en México. El caso de las dependencias del gobierno federal. *Contaduría y Administración*. 216, 13-34.
- Argüelles, A. (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2000). *Desarrollo más allá de la economía. Progreso económico y social en América Latina*. Washington: BID.
- Balart, J. & Gómez, M. (2004). *Paradigmas y modelos alternativos en la gestión de recursos humanos*. España: AEDIPE.
- Becker, G. (1993). *Human Capital*. Chicago: University of Chicago Press.
- Benavides, E. O. (2002). *Competencias y competitividad*. Colombia: Mc-Graw Hill.
- Bloom, B. (1968). Learning from mastery. *Evaluation Comment*, *UCLA*, 1(2), 1-5.
- Brum V. & Samarcos J. (1999). *Documento sobre comparabilidad y compatibilización entre los perfiles comunes de nivel medio técnico*. Recuperado el 10 de noviembre de 2008, de <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad05a01.htm>
- Bruner, J. (1978). *El proceso en el aprendizaje*. Barcelona: Narcea.

- Casado, J. (2000). *El valor de la persona: nuevos principios para la gestión del capital humano*. México: Pretence Hall.
- CINTERFOR/OIT. (1975). Reunión técnica sobre certificación de las calificaciones ocupacionales de los trabajadores de América Latina y el Caribe. México: Cinterfor
- CINTERFOR/OIT. (1979). Institucionalización de la certificación ocupacional. Montevideo: Cinterfor/OIT. Proyectos 128/5.
- Combariza, H. (2001). *La resiliencia el oculto potencial del ser humano*. Recuperado el 13 de enero de 2008, de [http://aiur.eii.us.es/kobukan/la\\_resiliencia.htm](http://aiur.eii.us.es/kobukan/la_resiliencia.htm)
- Cocca, J. (s. f.). *Las Competencias profesionales*. Recuperado el 10 de noviembre del 2008, de [http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr\\_institucional/visitas\\_tematicas\\_guiadas/visitas\\_archivos\\_pdf/b\\_Competencias%20profesionales\\_Cocca.pdf](http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/visitas_tematicas_guiadas/visitas_archivos_pdf/b_Competencias%20profesionales_Cocca.pdf)
- CONOCER (s. f.). *Historia*. Recuperado el 10 de noviembre de 2008, de <http://www.conocer.gob.mx/index.php/historia.html>
- CONOCER. (2000). *Análisis ocupacional y funcional del trabajo*. Madrid: OEI
- Cueli, J. (2001). *Teorías de la personalidad*. Trillas: México.
- De Palos, J. (2003). *Educación y Desarrollo Sostenible. Organización de Estados Iberoamericanos*. Madrid: Editorial Desclée de Brouwer.
- Diccionario de la Real Academia Española. (Ed.). (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22ª ed.). Madrid España
- Domínguez, G. (2001). *Resiliencia en Argentina*. Recuperado el 12 de noviembre de 2008, de <http://www.resiliencia.com.ar/>
- Ducci, M. (1997). *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor.
- Espinoza, L. (2004). *La certificación de las Competencias Laborales*. Tesina de Licenciatura. UNAM. D.F. México.
- Fernández, G. (1999). *Foro América Latina-Europea para el desarrollo social sostenible en el siglo XXI*. México: Comisión Sudamericana de Paz.
- Filippi, G. (2003) *El aporte de la Psicología del Trabajo a los procesos de mejora Organizacional*. Buenos Aires: Granica.
- Fiore, M. & Sabel, C. (1984). *The second industrial divide: possibilities for prosperity*. EUA: Basic Books.

- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. New York: *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Fletcher, S. (2000). *Análisis de competencias laborales*. México: Panorama Editorial.
- Gallart, M. (1995). Educación básica y formación para el trabajo. México. *Revista de la escuela y del maestro*, 7, 26-30.
- Garfield, C. (1994). *Los Empleados Son Primero*. México: Mc Graw Hill
- Gianfrancesco, A. (1999). *La resiliencia del mito a la realidad*. Barcelona: Gedisa.
- Giribaldi, J. (s. f.). *Mercado de Trabajo y Competencias Laborales*. Recuperado el 14 de noviembre de 2008 en <http://www.uca.edu.ar/esp/sec-economias/esp/docsnfacultad/publicaciones/boletin/boledigi/num030/ecbol3001.pdf>
- Gómez, P. (1997). *Principios Fundamentales del Desarrollo Humano. Un instrumento para su difusión*. Tesis de Maestría. UIA. D.F. México.
- González, A.M. (2001). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. Mexico: Trillas.
- González, G (1993, octubre). *Pasado, presente y futuro del Desarrollo Humano en México*. Documento presentado en el I Simposio Mexicano de Terapia Psicocorporal y Desarrollo Humano, Universidad Intercontinental, DF, México.
- González, J. (1998). *La educación superior en el desarrollo económico del Japón*. México: Lecciones para México.
- González, M. (2001). *Aspectos metodológicos para la incorporación del enfoque de competencias en el sector público municipal*. Recuperado el 10 de noviembre de 2008, de <http://www.clad.org.ve/fulltext/0042443.pdf>
- Gonzci, A. & Athabasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teórica y la práctica en Australia*. Sydney: SAE.
- Grootings, P. (1994). De la calificación a la competencia. Berlín. *Revista Europea de Formación Profesional*. 1, 5-7.
- Grotberg, E. (1995). *Fortaleciendo el espíritu humano*. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Hager, P. (1992). Competency standards. A help or a hindrance? *Journal of european industrial training*, 7, 22-31.

- Hamlin, B. & Stewart, J. (1993). Competence-based qualifications: a way forward. *Journal of european industrial training*, 7, 10-16.
- Ibarra, A. (1999). El cambiante escenario económico, social y laboral y las nuevas necesidades de formación. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. 149, 17-46.
- INEM. (1995). *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional*. Madrid: INEM
- Irigoin, M & Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor
- Jericó, P. (2001). *La gestión del talento. Del profesional con talento al talento organizativo*. Madrid: Prentice Hall.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I. & Álvarez, C. (1996). *Resiliencia. Construyendo en adversidad*. Santiago de Chile: CEANIM.
- Lafarga, J. (2000). *El Crecimiento Humano. Desarrollo del Potencial Humano*. México: Trillas.
- Leite, E. (1996). *El rescate de la calificación*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Levine, E. (1995). *The job analysis handbook for business and government*. Sidney: Gael editor.
- Levy, J. (1992). *Calidad mental para ejecutivos. El factor decisivo para el autocontrol y el desempeño eficaz*. México: PROMESA
- Levy-Levoyer, C. (1997). *Gestión de las Competencias*. Barcelona Ediciones: Gestión 2000
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales*. México: Alianza.
- Mc Clelland, D. (1973) Testing for Competences rather than for Intelligence. *Amercan Psychologist January Harvard University*, 28, 1-14.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, L. (1999). *La psicología humanista. Un nuevo paradigma psicológico*. México: Trillas.
- Maslow, A. (2001). *El hombre autorrealizado. Hacia una Psicología del Ser*. Barcelona: Kairós.
- Mata, E. (2004). *La certificación de la competencia laboral como instrumentos de capacitación y superación del personal en la industria*. Tesis de licenciatura. UNAM, D.F., México

- Melillo, A. & Suárez, E. N. (2004). *Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Mertens, L. (1997). *Estrategias de mejora de productividad y de recursos humanos en las industrias de alimentos y metalmecánica*. Lima: OIT/ACDI
- Mertens, L. (2000). *La gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. Madrid: España.
- Muchisky, P.M. (2002). *Psicología aplicada al trabajo*. México: Thomson.
- Naisbitt, J. & Aburdene, P. (1993). *Mega Tendencias 2000*. Colombia: Grupo Editorial Norna.
- Nares, J.R. (2001). *Modelos de competencias laborales en México (estrategia actual de administración de recursos humanos)*, Tesis de Licenciatura. UNAM, D.F., México
- National Council for Vocational Qualifications. (1991). *Guide to national vocational qualifications*. Londres: NCVQ
- Norton, R. (1995) SCID. *A systematic competency-based curriculum development model*. Columbus: Ohio State University
- Norton, R. (1997). *Dacum handbook. 2ª edición*. Columbus: Ohio State University
- OCDE, (2000). *Quality and Internationalisation in Higher Education*. Ginebra: OIT
- Odriozola, C. (2000). *La psicología humanista. Asociación de Psicoterapia y Crecimiento Personal*. España: ITACA y JAREIN
- OIT. (1993). *Formación profesional. Glosario de términos escogidos*. Ginebra: OIT
- OIT. (1997). *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectiva*. Montevideo: OIT
- Parker, M. & Slaughter, J. (1994). *Working Smart*. Detroit: Labor Notes.
- Plasencia, M. (1994) *El estudio como proceso cognoscitivo y crecimiento humano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Posla, M. (1976, enero - abril). El proyecto 128 de Cinterfor: ideas para la certificación de las calificaciones ocupacionales. *Boletín Cinterfor Montevideo*, 43/44, 7-12

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1998). *Informe de Desarrollo Humano*. Madrid: Mundiprensa
- Pujol, J. (1980). *Análisis ocupacional. Manual de aplicación para instituciones de formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT
- Quitmann, H. (1989). *Psicología Humanística*. Barcelona: Heder.
- Ramírez, M. (2002). *Capital Humano y mercado de trabajo en México*. Tesis de Doctorado. UNAM, D.F., México.
- Reis, O. (1994). *Cualificación contra competencia: ¿Debate semántico, evolución de conceptos o base política?* Berlín: CEDEFOP.
- Rychen, D. (2004) *Definir y seleccionar las Competencias fundamentales para la vida*. Fondo de Cultura Económica: México
- Rodríguez, M. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: LAERTES
- Rodríguez, N. (s. f). *Selección efectiva de personal basada en competencias*. Recuperado el 08 de noviembre de 2008, de [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel\\_efe/index.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/index.htm)
- Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Rubio, J. (2004). *Desarrollo Humano; El caso de México. Tesis de Licenciatura*. UNAM, D.F., México.
- Saavedra, E. (2004) *El Enfoque Cognitivo Procesal Sistémico, como posibilidad de intervenir educativamente en la formación de sujetos Resilientes: Estudio de Casos*. Tesis Doctorado, Universidad Valladolid, España.
- Salgado, M. (2006). *Indicadores de Presión en el Trabajo en Ejecutivos Mexicanos y Estrategias de Manejo con Enfoque de Desarrollo Humanos Organizacional*. Tesis de Doctorado, UIA, D.F., México.
- Samaniego, N. (1994). El mercado de trabajo mexicano. *Revista mexicana del trabajo*, 4, 5-8.
- Sarabia, A. (2000). *La capacitación enfocada a la certificación de competencia laboral*. Tesis de Maestría, UNAM, D.F., México.
- Saracho, J. (2005). *Un modelo general de gestión por competencias*. Santiago: RIL editoriales.
- Shostrom, E. L. (1985) *De la anormalidad a la autorrealización. Desarrollo del Potencial Humanos. Aportaciones de una psicología humanista*. México: Trillas.



- Schvartzman, V. (s. f). *El modelo de gestión por competencias*. Recuperado el 08 de diciembre de 2008, de <http://www.hacienda.go.cr/centro/datos/Articulo/El%20Modelo%20de%20gesti%C3%B3n%20por%20competencias.doc>
- Schwartz, B. (1995). *Modernizar sin excluir. Dirección General Tecnológica Industrial*. México: SEP
- SENA. (1998). *Guía para elaboración de estudios ocupacionales*. Bogotá: Dirección de empleo.
- SENA. (2001). *Manual de evaluación y certificación con base en normas de competencia laboral*. Bogotá: SENA.
- SENAI. (2002). *Metodología de elaboración de perfiles profesionales*. Brasilia: SENAI
- Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural. (s. f.). *Acerca del Seminario*. Recuperado el 18 de agosto de 2010, de [http://www.sociedadconocimiento.unam.mx/?page\\_id=2](http://www.sociedadconocimiento.unam.mx/?page_id=2)
- STPS. (1986). *Catálogo nacional de ocupaciones. Compendio de títulos ocupacionales*. México: STPS
- STPS, (s/f). *Política de Innovación Laboral*. Recuperado el 01 de noviembre de 2011, de [http://www.stps.gob.mx/bp/secciones/conoce/areas\\_atencion/areas\\_atencion/inclusion\\_laboral/innovacion\\_laboral/DGINNL\\_stps.html](http://www.stps.gob.mx/bp/secciones/conoce/areas_atencion/areas_atencion/inclusion_laboral/innovacion_laboral/DGINNL_stps.html)
- Tagle, B.N. (1997). *La función del psicólogo del trabajo dentro de la certificación de competencias laborales*. Tesis de Licenciatura. UNAM, D.F., México
- Tamayo, M. (s. f). *La experiencia mexicana en el Desarrollo del Proyecto de Formación Profesional basada en Competencias Laborales*. Recuperado el 05 de noviembre de 2008, de <http://www.oei.org.co/iberfop/tamayo/index.htm>
- Tejada J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 158,17-26.
- Tyler, R. (1971). *Principios básicos de la elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Torres, E. (2007). *Planeación del factor humano a través de las competencias laborales*. Tesis de Licenciatura. UNAM, DF, México.
- Transcend technology Ltd. (1995). *Desarrollo e implementación de estándares de competencia Laboral*. México: Transcend technology Ltd
- Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2003). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.

Vargas, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Recuperado el 05 de noviembre de 2008, de <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/index.htm>

Vedder, P. (1994). Global measurement of the quality of education: a help to developing countries? *International Review of Education*, 40, 5-7.

Vossio, R. (2002). Certificación y normalización de competencias. *Orígenes, conceptos y prácticas*. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. 152, 51-74

Wolf, A. (1994). *La medición de la competencia: la experiencia del Reino Unido*. Berlín: CEDEFOP.