



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

**CONOCERSE A SÍ MISMO; UN ELEMENTO CLAVE PARA EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS LABORALES**

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

JOSÉ LUIS YÉPEZ SANDOVAL

JURADO DE EXAMEN

DIRECTOR: LIC. JAVIER RIVERA CONTRERAS

COMITÉ: MTRO. SERGIO RODRÍGUEZ ARRIETA

LIC. OSCAR MORENO

MTRO. MIGUEL ÁNGEL JIMÉNEZ VILLEGAS

MTRA. GUILERMINA NETZÁHUALT SALTO



CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2016



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.

DEDICATORIAS	I
AGRADECIMIENTOS	II
RESUMEN	1
JUSTIFICACIÓN	3
INTRODUCCIÓN	5
METODOLOGÍA	8
Capítulo 1. LAS COMPETENCIAS: UN CONCEPTO CON MUCHOS SIGNIFICADOS	10
1.1. Tratamiento y definición del concepto	12
1.2. Las partes del todo en las competencias	17
1.2.1. Conocimiento (saber)	20
1.2.2. Habilidades (saber hacer)	21
1.2.3. Modo de ser (saber estar)	22
1.2.4. Motivación (querer hacer-preferencias)	24
1.2.5. Interacción	25
1.2.6. Contexto	25
1.2.7. Conductas observables y dirigidas	26
1.2.8. Rendimiento	26
1.3. Las competencias en México	27
1.3.1. CONOCER	28
1.3.2. Características de las competencias según el CONOCER	30

Capítulo 2. CONOCIMIENTO PERSONAL	32
2.1. El sí mismo	33
2.1.1. Evolución y tratamiento del sí mismo	34
2.1.1.1. Bases Filosóficas	35
2.1.1.2. Perspectivas de la psicología	36
2.1.2 Definición práctica	39
2.1.3. Manifestaciones del self	40
2.1.3.1. Autoconcepto	42
2.1.3.2. Autoestima	43
2.1.3.3. Autoimagen	43
2.1.3.4. Autorrealización	44
2.2. La importancia de conocerse	45
2.3. Componentes	47
Capítulo 3. KEN WILBER Y SU VISIÓN INTEGRAL	48
3.1. Un paradigma integrador	49
3.2. Sistema Operativo Integral y OCON	52
3.2.1. Cuadrantes	53
3.2.2. Niveles	55
3.2.2. Líneas de desarrollo	56
3.2.3. Estados	57
3.2.4. Tipo	57
3.3. El módulo del trabajo	58

Capítulo 4. MODELO INTEGRAL DE LAS COMPETENCIAS LABORALES	60
4.1. OCON de las competencias laborales	61
4.2. Elementos del OCON	63
Capítulo 5. CONCLUSIONES	72
REFERENCIAS	76

AGRADECIMIENTOS

A Dios por su infinita bondad y por dejar que elija mi camino.

A la vida por sus constantes lecciones y por colocarme en el lugar y hora indicados.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por hacerme su hijo y por enseñarme que *por mi raza hablará el espíritu*.

A la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza por enseñarme no sólo una profesión, sino una forma de vida.

A mi padre José Luis Yépez Calderón por darme la vida y por todo aquello que sólo puede enseñarle un padre a su hijo desde el corazón.

A mi madre Rosa María Sandoval Romero por darme la vida y por cuidar en todo momento de mí.

A mis hermanos Javier y Dania por recordarme en todo momento mi pertenencia a la familia.

A mis primos Jasmed, Israel, Heidi, Toño y Adrián por sus consejos y compañía.

Al maestro Javier Rivera Contreras por recoger la toalla después de tantas veces que la tiré y por ser un maestro para mí en todo sentido.

Al maestro Carlos Rivero Martínez por su cariño y por adoptarme como el alumno que nunca quiso tener.

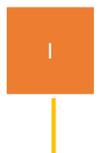
A la maestra Guillermina Netzahuatl Salto porque aún sin conocerme me concedió su apoyo sin restricciones.

Al maestro José Tito Pérez por su humildad y ganas de compartir una visión diferente del mundo sin pedirme nada a cambio.

A mis amigos Marcela Sánchez y David Romero estar conmigo en los momentos más álgidos.

A todos aquellos que, directa o indirectamente, participaron para que este trabajo por fin viera la luz.

De corazón gracias.



DEDICATORIA

Reconozco el espíritu que hay en mí:

Me inclino ante Dios, ante la vida, ante todas esas fuerzas que son más grandes que yo y ante mis padres... Gracias por darme por darme la vida, para honrarlos voy a hacer algo grande con ella.



RESUMEN

El concepto de “competencias laborales” cobra cada vez mayor fuerza en diferentes áreas del saber. Existen, sin embargo, numerosas dificultades tales como la falta de consenso sobre el significado y la aplicación concreta en determinadas circunstancias. Y no han sido pocos los esfuerzos por parte de investigadores para resolver estas problemáticas, el CONOCER por ejemplo, ha logrado una definición general que abarca aspectos técnicos, cognitivos, emocionales y conductuales. No obstante las propuestas distan de abarcar diferentes posturas teóricas de forma dinámica, así como también distan de enmarcar sus alcances, funciones y manifestaciones concretas en la vida cotidiana de cualquier trabajador; donde además se considere el self como un elemento imprescindible.

A través de la revisión teórica de distintas corrientes se encontró el modelo de Ken Wilber que sin ser ecléctico, logra conjuntar todos los elementos de las competencias y del conocimiento personal en una unidad lógica y sistemática. Y aunque este modelo de las competencias laborales no alcanza su estructura final, representa una opción novedosa, y por sobre todo, funcional para explicar el complejo concepto de las competencias. Además de que posibilita el desarrollo profesional y personal de cada persona independientemente de su trabajo y de su formación académica.

Palabras clave: *Competencias, Ken Wilber, OCON, Integral, Sí mismo, Self, Autoconciencia.*

ABSTRACT

The concept of "job skills" is becoming stronger in different areas of knowledge. There are, however, many difficulties such as the lack of consensus on the meaning and practical application in certain circumstances. And there have been few efforts by researchers to solve these problems, knowing for example, reached a general definition that encompasses technical, cognitive, emotional and behavioral aspects. However the proposals fall short of covering different theoretical positions dynamically, so far as to frame their scope, functions and concrete manifestations in the daily life of any worker; further wherein the self is seen as an essential element.

Through theoretical review of various streams Ken Wilber model without being eclectic, manages to combine all the elements of staff skills and knowledge in a logical and systematic unity is found. And although this model of labor skills not reach its final structure represents a new option, and above all, functional to explain the complex concept of skills. In addition to enabling the professional and personal development of every person regardless of their work and their education.

Keywords : *Competence , Ken Wilber, OCON , Integral, Self , Self-awareness .*

JUSTIFICACIÓN

Los estudiantes egresados de las universidades se enfrentan al problema del desempleo así como también a la exigencia de un mercado que reclama personal capaz de desempeñar múltiples tareas y en funciones que van más allá de su profesión. Además de los profesionistas están también aquellas personas que sin estudios académicos han desarrollado cierto grado de maestría en sus oficios, misma que no es oficialmente reconocida dada la carencia de documentos que la avalen por lo que sus aspiraciones a mejores puestos o sueldos se ven limitadas.

Es en este marco que se circunscribe el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), entidad paraestatal del gobierno federal mexicano, cuya función principal es la emisión de certificados de competencias laborales. Desde hace más de una década el CONOCER ha realizado diversas investigaciones en conjunto con otros organismos federales así como también con empresas privadas y asociaciones civiles, el resultado de las mismas se ve reflejado en la estandarización de más de 300 competencias y durante el periodo de 2007 a 2012 poco más de 300,000 certificados emitidos.

Sin embargo, existen dos problemáticas centrales en lo que a las competencias se refiere. Por un lado la ampliamente reconocida falta de consenso sobre una definición que incluya los aspectos fundamentales de las diferentes posturas y por otro lado, su uso desmedido para englobar algunos comportamientos que se espera por parte de las personas han provocado que se desdibuje la realidad del término en sí, proyectándose más como un ideal que como algo concreto.

Estas dos problemáticas, aunadas al constante avance tecnológico implementado en los procedimientos y las herramientas, son algunos de los factores que intervienen en la gestación y prevalecimiento de que las capacitaciones a los empleados, en la mayoría de los casos, no tengan el impacto esperado pese a la gran oferta de cursos y talleres que hay en el mercado.

Se requiere entonces una propuesta que englobe diferentes posturas de forma dinámica que permita la adaptación no sólo del término a la realidad, sino además que enmarque sus alcances, funciones y manifestaciones concretas en la vida cotidiana de cualquier trabajador. De esta manera el abordaje de esta propuesta tiene como eje la integración de una definición circunscrita en la convergencia de los elementos esenciales de las competencias y a partir de ello se expone cómo es que estos elementos adquieren coherencia en las actividades realizadas diariamente por los trabajadores.

INTRODUCCIÓN

El mundo laboral está lleno de matices, la constante adaptación a la globalización, desarrollo tecnológico y las altas tasas de cambio demandan a las empresas una competitividad creciente referente no sólo a técnicas de producción sino también a la calidad y a la innovación que impacten en el mercado para asegurar su permanencia en el mismo (Mertens, 1996; citado en Arancibia, 2002). De esta manera las organizaciones han optado por diferentes estrategias que van desde el intercambio tecnológico entre grandes empresas hasta cambiar el modelo de gestión de recursos humanos. Ibarra (2000; citado en Martínez y Carmona, 2009) habla de que:

...estamos inmersos en (...) la “transformación de los procesos productivos”, por lo que para aumentar la productividad no se requiere exclusivamente de equipos y tecnología de punta, sino que también se precisa (...) “de nuevas formas de gestión, organización, capacitación y desarrollo de los trabajadores, que propicien el uso racional y eficiente de los recursos y estimulen el potencial creativo e intelectual de todos los integrantes de la organización” (pág. 83).

La tendencia se vuelve entonces hacia las personas, hacia el personal y su potencial innovador. Los puestos de trabajo empiezan a ser un elemento meramente descriptivo para dar pie a un mayor interés en las competencias de las personas, es decir, a lo que estas pueden aportar (Fernández, 2004). Por lo que entonces se les demanda un rendimiento de excelencia acompañado de la necesidad de incrementar sus habilidades a través de procesos de aprendizaje, capacitación y desarrollo permanente (Mertens, 1996; citado en Arancibia, 2002).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2007) reconoce que los individuos necesitan de un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy.

Es fundamental entonces, que las empresas dediquen más tiempo, energía y recursos a impactar las condiciones que faciliten la contribución productiva de sus empleados. Si bien, la erogación en programas que respondan a la satisfacción de las necesidades de los empleados sigue siendo considerada con frecuencia como gasto, la verdad es que los niveles de satisfacción personal están íntima y proporcionalmente relacionados con los niveles de productividad empresarial. Y si la productividad y la competitividad son el resultado de la erogación en el desarrollo de las personas, aquella tiene que pasar de ser tratada como gasto a ser entendida como inversión (Ortiz, Rendón y Atehortúa, 2012; pág. 27)

Y lo cierto es que el concepto de competencias se ha mezclado en el lenguaje de las empresas desde hace más de 20 años, y lo que es más importante, el concepto en sí es ampliamente reconocido, pocos cuestionan ya su valor como marco conceptual y metodológico aplicable a la gestión de personas (Fernández, 2004). Incluso hoy en día se observa el despunte de las competencias hacia otras áreas que están fuera del ámbito organizacional.

Este escenario sin embargo está lejos de alcanzar la plenitud, existe un problema central que define Martínez y Carmona (2009):

(...) no hay unanimidad a la hora de definir un concepto, que podríamos adjetivar de dinámico y en permanente construcción. Gerhard Bunk (1994:8) señalaba, a mediados de la década de los noventa del pasado siglo, que “el concepto de competencia aparece en la actualidad en los ámbitos más diversos (...) Sin embargo, no se utiliza de manera uniforme ni se aplica siempre con acierto”. Algo parecido mantenía Peter Grootings (1994:5) cuando se refería a que “sigue existiendo el problema de encontrar un acuerdo sobre: a) qué quiere exactamente decir la competencia y b) cómo pueden presentarse con claridad y sencillez en una carpeta” (pág. 83).

En algún momento del desarrollo de las competencias su uso se volvió desmedido y aparecieron diversos significados así como también formas de aplicación. La mirada hacia el personal se tornó cada vez más técnica, o mejor dicho, se entendió el recurso humano como una herramienta que produce gracias a sus habilidades técnicas. Y pese a los esfuerzos de algunos investigadores por incluir otros elementos “más humanos” en las competencias, no han tenido el impacto esperado.

Y se entiende que no es fácil tratar con el “factor humano” y sus múltiples implicaciones, el *self* ha sido también un tema relevante para la psicología de antaño, los acuerdos sobre qué es y qué no es el *sí mismo* siguen siendo tema de debate. Esto no implica que: a) por ser complejo sea olvidado y b) que para comprenderse sea necesario fragmentarlo y enfocar la mirada a sólo una de sus partes.

La propuesta de este trabajo es, en primera instancia, cimentar un concepto de competencias laborales basada en las aportaciones de los estudiosos del tema que incluya elementos tanto técnicos como personales. Posteriormente se hace énfasis en el conocimiento personal como un factor clave para el desarrollo de las competencias y finalmente se crea un modelo de competencias laborales apoyado en la visión integral de Ken Wilber que pueda facilitar la comprensión compleja del concepto y abordar todos los elementos que lo componen.

METODOLOGÍA

Planteamiento del problema

La presente investigación pretende hacer una revisión teórica sobre el concepto de competencias con el fin de ampliar y unificar el conocimiento que existe acerca del mismo y poder así comprobar efectivamente si el conocimiento personal es un elemento clave para el desarrollo de las mismas.

Objetivo general

Abordar el concepto de competencias desde un marco más amplio e inclusivo.

Objetivos específicos

Exponer el tratamiento que se le ha dado al concepto de las competencias internacionalmente y el impacto que ha tenido en México.

Mostrar teóricamente la relación entre el desarrollo de las competencias y el conocimiento personal.

Instrumentos

Revisión bibliográfica de libros y revistas científicas.

Procedimiento

El presente estudio se enmarcó dentro del tipo de investigación *revisión sistemática descriptiva*. Se sustentó la base teórica mediante la consulta a: fuentes bibliográficas, textos, revistas, apuntes, documentos varios, así como también fuentes informáticas e internet a partir del tres ejes temáticos: competencias laborales, self, visión integral. Se examinaron un total de 27 libros y 21 artículos de 1992 a 2012, relacionados con las temáticas de estudio a través de las siguientes fases:

- Revisión exhaustiva de material bibliográfico existente sobre competencias, self, conocimiento personal y la visión integral de Ken Wilber.
- Resumir y analizar la información sobre dichos conceptos y asignarlos a un determinado capítulo.
- Estructurar un *Mapa integral* de las competencias acorde a los planteamientos de Ken Wilber.
- Redacción de conclusiones.
- Los criterios de selección de la información para citar y referenciar en el presente documentos fueron la idoneidad con las temáticas y el aporte al objetivo de esta investigación.

LAS COMPETENCIAS: UN CONCEPTO CON MUCHOS SIGNIFICADOS

Han pasado un poco más de treinta años desde que se usó por primera vez el término de “competencias” dentro de la psicología, no fue sino David MacClelland quien acuña el término con la finalidad de instaurar una nueva forma de gestión de personal en las organizaciones al mismo tiempo que realizaba una crítica al sistema utilizado hasta ese entonces. Actualmente el concepto ha sido desarrollado e incorporado a la jerga común dentro del área de los recursos humanos y comienza a despuntar en el área de la educación.

Acorde a esto Ortiz, Rendón y Atehortúa (2012) consideran que:

El origen de las investigaciones acerca de las competencias en su aplicación contemporánea, nace de la necesidad de dar respuesta a dos preguntas comunes y de gran importancia para muchas organizaciones: ¿Dónde radica la diferencia entre las personas que son exitosas en su trabajo, y las que no lo son? Y, si los métodos tradicionales que miden la aptitud, la personalidad, los conocimientos, los títulos y los méritos académicos no logran predecir con exactitud la actuación futura de una persona en el trabajo, ¿cuál sería el método a través del cual sí se pudiera predecir? (pág. 13).

No hace falta pues una revisión exhaustiva para encontrar una cantidad considerable de información referente a ello. Sin embargo dentro de la psicología, al igual que en otras profesiones, existen un sin número de conceptos cuya génesis, más allá del significado epistemológico, está enmarcada bajo parámetros más o menos indeterminados y aunque a la larga se procura un uso apegado al origen, en muchas ocasiones son forzados a encajar en un marco específico. Pese a ello es tal el impacto que ha tenido en la industria el término de competencias que a lo largo de estos años; a costa de las múltiples críticas a su falta de consenso respecto a su definición, a las contradicciones en su uso y a su a veces poco estructurado sistema de implementación, sigue vigente.

No por ello las críticas son desdeñables, es reconocido ampliamente por los investigadores que el uso de la palabra es tratada indiscriminadamente y a veces con muy poco cuidado, que a pesar de llevar varios años siendo trabajado prevalece una falta de consenso (Batista, Graca y Matos, 2007). Se entiende que el término es polisémico y multidimensional, que esto conlleva a un problema generalizado de confusiones y falta de claridad al momento de ser empleado (Arancibia, 2002).

Es cierto también que se vuelve necesario un rápido proceso de adaptación de cara a los constantes cambios y nuevos hallazgos, el trabajo interdisciplinar cobra matices normalizados más que innovadores. Es en este sentido que Rodríguez y Posadas (2007) argumentan:

Es posible apreciar que existen múltiples definiciones, y que a pesar de la falta de consenso el término resulta clave para la normatividad organizacional institucional. La psicología se ocupa de explicar diversos fenómenos aglutinados en el término “competencia laboral” a través de diversos enfoques o aproximaciones psicológicas (pág. 96).

Sin que ello sea pretexto para que el ejercicio de la psicología en las organizaciones sea ecléctico dado su carácter fundamentalmente pragmático (*ibídem*).

1.1. Tratamiento y definición del concepto

Así pues la noción de competencias surge como un concepto poco pacífico que se utiliza en diferentes contextos entendiéndose de distintas maneras (Batista, Graca y Matos, 2007). Bajo estas premisas es que se presenta a continuación una breve revisión algunas definiciones, cabe aclarar que no se trata de un acopio exhaustivo dado que no es el objetivo de este trabajo, sólo se exponen aquellas que, a juicio personal, ilustran el proceso de evolución del término. Iniciando con el trabajo de Camacho (2008) quien recoge información de diversas fuentes y las presenta en un cuadro sistemático:

Concepto	Propósito	Referencia
Las competencias se simbolizan bajo un modelo teórico que configura un iceberg, se sostiene que su efectividad es un producto de cinco características fundamentales, de las cuales sólo una es visible (las habilidades) y otra (el conocimiento) se ubica en el limbo, ya que puede o no observarse; las demás forman parte de las habilidades que se expresan pero siempre se mantienen ocultas (autoconcepto, cualidades y motivaciones).	Desde un enfoque organizacional	McClelland (1973; citado en Ojeda y Hernández, 2012)
La competencia asumió el enfoque conductista de la educación, señalando el sentido del comportamiento, que se pudiera observar y medir.	Eficiencia del individuo.	Década de los 70's
La competencia es utilizada con fuerza, siempre asociada a las características psicológicas que posibilitan un desempeño superior	Desempeño laboral	A partir de los 80's
La competencia como una característica que es inherente a un individuo, relacionada plenamente con la actuación que exista en un determinado puesto de trabajo	Eficiencia en el trabajo	R. Boyatzis (1982)

Las competencias pueden incluir conocimientos, capacidades de conducta, motivos, rasgos de carácter, actitudes o valores, que son factibles de demostrar a través de un desempeño satisfactorio.	Valores personales	M. M. Daziel (1996)
Las capacidades son un “conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona que le permiten la realización exitosa de una actividad	Desempeño personalizado	T. Rodríguez y N. Feliú (1996)
La competencia es el desempeño entendido como “la expresión concreta de los recursos que desarrolla el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante”	Desempeño del individuo	A. Malpica (1996)
“La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) y tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones”.	Saberes integrados.	A. Gonczi y J. Athanasou (1996).
Cada competencia es entendida como la integración de tres tipos de saberes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser). Sin aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición).	Relación con una referencia o norma.	L. Pinto (1999)
La competencia como una “característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada con un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación”.	Saber hacer, conocer y ser en un contexto	L. Spencer y S. Spencer (1999)

<p>Las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para realizar actividades sistémicas y resolver problemas laborales y de la vida cotidiana, con el fin de avanzar en la autorrealización personal, vivir auténticamente la vida y contribuir al bienestar humano, integrando el saber hacer (aplicar procedimientos y estrategias) con el saber conocer (comprender el contexto) y el saber ser (tener iniciativa y motivación), con los requerimientos específicos del contexto en continuo cambio, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y una actitud innovadora.</p>	<p>Saber, conocer y ser en un contexto</p>	<p>S. Tobón (2000)</p>
<p>La competencia se puede reconocer como el saber actuar en forma autónoma e incluyente; es decir, tomar decisiones, tener iniciativa, saber arbitrar, correr riesgos, poder reaccionar ante lo imprevisto, saber discriminar, tener responsabilidades y una actitud innovadora.</p>	<p>Atender las capacidades del individuo</p>	<p>G. LeBoter (2000)</p>
<p>La competencia se ha considerado como demanda apremiante; suele plantearse la importancia de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes, como pilares básicos de la competencia y la importancia de estimulación con el fin de lograr un desempeño efectivo.</p>	<p>Ámbito empresarial</p>	<p>L. Mertens (citado por V. González; (2002).</p>
<p>La competencia está conformada a partir de componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad que condicionan la actuación competente del sujeto, pero no la determinan <i>per se</i>.</p>	<p>Componentes de la personalidad.</p>	<p>R. Dusú (2004); B. Castellanos, J. Livina y A. Hernández (2003)</p>
<p>Las competencias ligan “las destrezas del saber-hacer con la capacidad empresarial de competir, esto es, de ganarles a los otros competidores en la capacidad de producir rentabilidad”</p>	<p>Enfoque empresarial a partir de las propuestas de reingeniería</p>	<p>M. Barbero</p>

<p>La competencia constituye una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos. La flexibilidad y capacidad de adaptación resultan claves para el nuevo tipo de logro que se promueve, para el sujeto competente.</p>	<p>Desempeño individual en diversos contextos.</p>	<p>S. Colunga Santos y J. García Ruíz</p>
--	--	---

Figura 1. “Cuadro de los conceptos propuesto por Camacho (2008).”

Entre otras definiciones a destacar están las de Villarini (1996; citado en Rodríguez, 2007) que postula:

La competencia humana general es el producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes; ser competente significa que la persona tiene el conocimiento declarativo (la información y conceptos), es decir, sabe lo que hace, por qué lo hace y conoce el objeto sobre el que actúa. Ser competente también implica, tener la capacidad de ejecución, es decir el conocimiento procesal o las destrezas intelectuales y psicomotoras para en efecto llevar a cabo la ejecución sobre el objeto. Finalmente ser competente implica tener la actitud o disposición (conocimiento actitudinal) para querer hacer uso del conocimiento declarativo y procesal y actuar de manera que se considera correcta (pág. 2),

CONOCER (2013): Es la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto, y refleja las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y con un alto nivel de desempeño. En otras palabras, es el saber, el saber hacer y el saber ser de una persona en un contexto laboral.

Perrenound (2004; citado en Ojeda y Hernández, 2012; pág. 173): “Conjunto de aptitudes, habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos que tienen la finalidad de movilizarse en una misma dirección para hacer o intervenir en un asunto determinado”.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009; pág. 3): “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”.

Rodríguez (2007):

Las competencias humanas generales tiene las siguientes características: son aprendizajes mayores o comprensivos, resultado de la totalidad de experiencias educativas formales e informales; son características generales que la persona manifiesta en multiplicidad de situaciones y escenarios como parte de su comportamiento; son características que una comunidad estima como cualidades valiosas del ser humano; son capacidades generales que se desarrollan como parte del proceso de madurez, a partir del potencial humano para el aprendizaje, y ante los retos que las diferentes etapas de la vida le plantean a la persona; son un poder o una capacidad para llevar a cabo multiplicidad de tareas en una forma que es considerada como eficiente o apropiada (pág. 1-2)

Se puede observar en las definiciones expuestas que hay una relación entre competencias, aptitudes y rasgos de personalidad, pero con un importante matiz, las competencias son algo más que características individuales innatas dado que se considera al conocimiento adquirido en la experiencia una parte fundamental de su estructura (Martínez y Carmona, 2009). Además está directamente relacionada con el desempeño eficaz y puede observarse en acción (Batista, Graca y Matos, 2007).

Así Camacho (2008) comenta que: “el enfoque de las competencias ha ido evolucionando de conformidad con las necesidades del sector productivo y con la toma de conciencia de la sociedad que va pautando lo que el individuo es y puede aportar” (Pág.36).

Sin embargo Tejada (2007) hace una crítica a las diferentes visiones generales, él argumenta que:

Las concepciones que subyacen al concepto competencia están matizadas por los paradigmas dominantes [dualistas, mecanicistas, reduccionistas y fragmentarios]... En un extremo y más cercano al

campo de la educación, el concepto dominante se centra en las competencias cognitivas, prácticamente reduciendo la problemática de las competencias a su carácter de determinación cognitiva o internalista. En el otro extremo, se reducen las competencias a una conceptualización mecánica, fragmentaria y lineal dentro de las llamadas competencias laborales (pág. 42).

Además propone (2007, pág. 41-42): “el concepto de competencias debe ser definido como un complejo total e integral... [Que] vaya más allá de lo cognitivo o laboral y que se centre en la comprensión del ser”.

De esta manera en un intento por integrar las diferentes visiones y elementos constitutivos de las competencias que no se contraponen entre sí, es que surge la siguiente definición: *las competencias son conductas dirigidas y observables resultadas de la interacción entre el conocimiento (saber), el saber hacer o habilidades (cognitivas, emocionales, sociales y técnicas), la motivación y el modo de ser o saber estar (creencias, valores y actitudes) en un determinado contexto que intervienen en el rendimiento de la persona.*

Resultando necesario una descripción breve de los componentes de la definición anterior, en el siguiente apartado se expone cada una por separado.

1.2. Las partes del todo en las competencias.

Ya Tejada (citado en Tejada, 2007) en su artículo “Un currículo centrado en competencias: Bases para su construcción” publicado en el 2006 proponía un esquema que representaba, de acuerdo a su postura, las dimensiones constitutivas de las competencias (véase cuadro 1). Por otro lado García (2011), aunque sin esquema, aporta otros elementos de las competencias: las variables personales (saber, saber hacer, saber estar, querer hacer)¹, las variables situacionales (contexto) y el rendimiento. Ojeda y Hernández (2012) colaboran también con un breve listado: conocimiento, habilidades, autoconcepto, cualidades y motivaciones.

¹ Cabe mencionar que Jacques Delors (1996) es quien propone cuatro pilares para la educación a lo largo de la vida: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser*. Estos mismos pilares serán retomados por varios autores ya adaptados, en este caso, a las competencias.

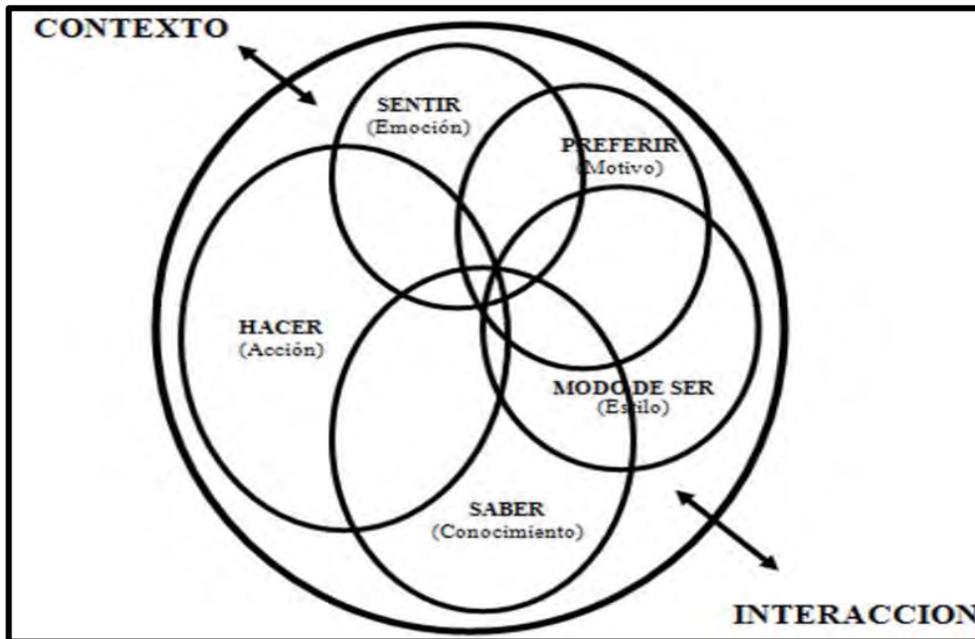


Figura 2. Representación estructural de las dimensiones constitutivas del concepto de competencias propuesto por Tejada.

Tomando como base a estos autores y acorde a la definición propuesta se construye un esquema que puede servir para ejemplificar el carácter dinámico de las competencias:

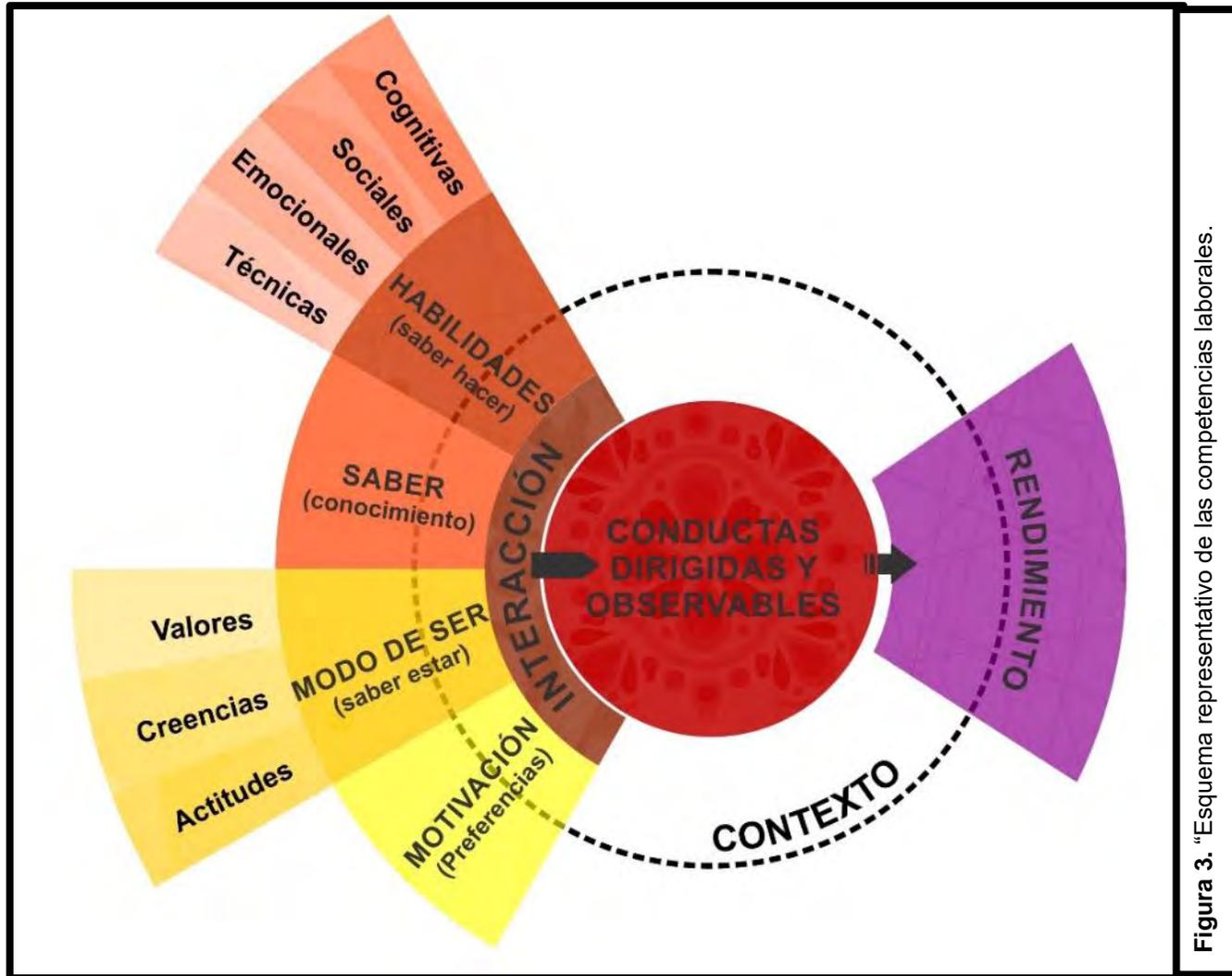


Figura 3. "Esquema representativo de las competencias laborales."

Véase pues que existe una relación estrecha de cada elemento, siendo cada uno esencial dentro de esta perspectiva particular. El omitir alguna de ellas implicaría declararlas variables ajenas o extrañas que afectan el rendimiento. O incluso éste mismo elemento (el rendimiento) al ser excluido pondría de cara a las organizaciones frente a una interrogante respecto del beneficio del uso de las competencias. De ahí que valga la pena mostrar sus diferentes elementos por separado y su forma activa de participación.

1.2.1. *Conocimiento (saber)*

De manera general se refiere a toda aquella información que la persona adquiere de forma teórica o práctica que le permite desarrollar cierto tipo de tareas. En un marco más amplio podría decirse que la dimensión del conocimiento, o del saber, hace referencia al bagaje desarrollado por la especie humana a través de su historia que le ha permitido integrarse al proceso de evolución y producción tanto humano, como social y tecnológica (Tejada, 2006).

García (2011) postula respecto al saber:

Los contenidos del “saber” que favorecen la actuación competente en el trabajo giran en torno a métodos, procesos y procedimientos implicados en las actividades que han de realizarse; las características de los recursos necesarios; los productos y/o servicios que ofrece la organización; los aspectos estructurales y de proceso que hacen funcionar a ésta (cultura, normas, estructura, estilos de dirección...); el comportamiento humano en general y en relación con los procesos grupales y organizacionales (comprensión de los sentimientos, valores, actitudes y motivos propios y de los demás; estilos de liderazgo; comunicación; procesos de influencia social...); etc. No se trata de unidades discretas de *información*, sino de cómo se integra ésta en un cuerpo de *conocimiento* que permita relacionarla con la que ya se posee, analizarla, proporcionarle un sentido, explicar sus causas y consecuencias, extraer pautas para su aplicación práctica (pág. 489).

1.2.2. Habilidades (saber hacer)

El *saber*, aunque fundamental, por sí sólo es insuficiente ya que son imprescindibles las diferentes habilidades para su aplicación en el campo (García, 2011). Y es que las habilidades forman parte de los elementos que conforman de las grandes unidades de competencias y son, a la vez, la expresión de la competencia (Moya y Luengo, 2011). Se podría decir que básicamente es la capacidad para realizar una tarea física o mental (Ojeda y Hernández, 2012).

También las habilidades pueden ser consideradas como unidades integradas de comportamientos y vinculadas a una misma respuesta. Las habilidades, tanto mecánicas como cognitivas, sociales o afectivas satisfacen no sólo esta condición, sino que además se destaca el proceso de adquisición (o entrenamiento) sin la participación relevante del pensamiento (Moya y Luengo, 2012).

Las habilidades podrían clasificarse en (Bandura, 1987; Caballo, 1993; Costa y López, 2006; Gavino, 2008; Sternberg, 2005; Zaccagnini, 2004; citados en García, 2011):

- Habilidades cognitivas: son esenciales tanto en el desarrollo del saber cómo en su aplicación. Implicadas en el nivel de complejidad cognitiva de las personas, favorecen el análisis de hechos y situaciones, el reconocimiento de oportunidades y problemas potenciales, la identificación y selección de estrategias y cursos de acción, la anticipación de cambios, el descubrimiento de relaciones causa-efecto, la detección de tendencias y de influencias del entorno, la planificación y coordinación, el aprendizaje continuo, la comprensión de la propia cognición, etc. En esencia, podría hablarse de habilidades metacognitivas; de pensamiento (analítico, creativo, práctico, sistémico); de aprendizaje; de diagnóstico situacional; de establecimiento de objetivos, planificación y gestión del tiempo; de autorregulación; de resolución de problemas y toma de decisiones; etc.
- Habilidades emocionales: tienen que ver con el grado en que somos sensibles a nuestras respuestas emocionales y en qué medida podemos regularlas e integrarlas favorablemente con nuestros

pensamientos y conductas para canalizarlas hacia el logro de objetivos. Se trata fundamentalmente de habilidades para el control de la activación y el estrés, a partir de habilidades cognitivas que permiten analizar y comprender las emociones propias y ajenas.

- **Habilidades sociales:** se refieren a aquellos comportamientos que se ponen en juego en las relaciones interpersonales con el fin de lograr algún objetivo: establecer y mantener relaciones cooperativas y productivas, ejercer influencia, coordinar acciones, etc. No sólo implican una adecuada regulación emocional (habilidades emocionales), sino un adecuado conocimiento y comprensión de los escenarios sociales y del funcionamiento de las relaciones interpersonales (saber y habilidades cognitivas). Entre otras, se trata de habilidades de comunicación, desarrollar relaciones fructíferas y redes de contactos, mostrar empatía, gestionar el rendimiento de otros, dirigir grupos y equipos de trabajo, persuadir, afrontar objeciones y críticas, gestionar conflictos, etc.
- **Habilidades técnicas:** al igual que las anteriores, también de carácter conductual, aunque no dirigidas a personas sino a objetos, recursos materiales, herramientas o tecnologías diversas: habilidades para el manejo de ordenador y diferentes recursos informáticos, empleo de herramientas, de recursos audiovisuales, de instrumental diverso, y un largo etcétera (pág. 489).

1.2.3. Modo de ser (Saber estar)

En muchos de los estudios y definiciones de competencias el modo de ser ha sido descartado por representar una serie de variables que no pueden ser medidas directamente. Y es que es importante poner énfasis en esta dimensión pues es considerada posiblemente como uno de los aportes más significativos a las competencias ya que revela la identidad, la individualidad y la forma como construye y direcciona una persona sus competencias y de cómo el medio interviene o las afecta (Tejada, 2006; citado en Tejada 2007). Así pues viene a incluir una serie de variables que, en cierto modo, reflejan tendencias o preferencias personales (creencias, valores y actitudes) y su relación (concordante, discordante o indiferente) con el contexto en el que se manifiestan (García, 2011).

García (ibídem) expone estas tres variables:

- **Las creencias** son pensamientos, impresiones, juicios o explicaciones que formamos sobre conceptos, hechos, objetos o personas y sobre cómo se relacionan entre sí todos estos elementos, aunque no tienen un componente evaluativo.
- **Los valores** son principios que nos guían hacia unos objetivos y una forma de comportarnos que consideramos deseable más allá de situaciones concretas, y que nos orientan a la hora de seleccionar y evaluar personas, conductas y hechos; varían en importancia e intensidad emocional, forman parte de un sistema (nuestro sistema de valores o principios), se van adquiriendo a través de los procesos de socialización y la experiencia personal, y condicionan buena parte de las elecciones importantes que realizamos en nuestras vidas (Schwartz, 2001). Cada persona, grupo, organización o sociedad tiene su propia jerarquía de valores que varía en contenido (lo que se desea o valora) y en intensidad (el grado en que se quiere o valora).
- **Las actitudes** son evaluaciones, relativamente duraderas, que hacemos sobre aquello que nos rodea: personas, ideas, objetos, hechos (llamados “objetos de actitud”). Pueden ser favorables, desfavorables o neutras, así como más o menos resistentes. Tienen tres componentes: cognitivo (lo que se sabe, se cree o se piensa sobre el objeto de actitud), afectivo (las reacciones emocionales que nos genera el objeto de actitud) y conductual (conducta real o tendencia a actuar de un modo determinado en relación al objeto de actitud). La influencia de las actitudes es mayor sobre nuestra conducta cuando se dan determinadas condiciones (Baron y Byrne, 1998; Briñol et al., 2007):
 - En cuanto a la situación y momento en que surge la necesidad de expresarse: si no hay influencias externas; cuando hay fuerte presión temporal; si la demanda situacional coincide con las preferencias personales; cuando no hay una pauta clara sobre qué hacer.

- En cuanto a las actitudes: cuando la actitud en cuestión se ha formado gracias a la experiencia personal directa, es fuerte, es específica al objeto de que se trate y facilita la decisión de actuar.
- En cuanto a la persona: cuando antepone sus preferencias a cualquier consideración situacional; cuando es consciente de sus actitudes y desea actuar de forma coherente; cuando es totalmente responsable de su conducta; cuando se presiona internamente para mantener su autoestima.

1.2.4. Motivación (*querer hacer-preferencias*)

Parte central de las competencias son las motivaciones, se podría decir incluso que en gran medida son ellas la razón de que McClellan postulara el concepto dado su interés en las conductas de las personas que hacían un trabajo con éxito, dedicando así 30 años al estudio de la motivación (Fernández, 2004). Ahora bien, esta dimensión hace referencia a los aspectos en los cuales las personas consistentemente piensan o desean y generan una acción; lo que impulsa, dirige y selecciona la conducta hacia ciertas acciones o metas, o la alejan de otras (Ojeda y Hernández, 2012).

Robbins (2004) apunta sobre la motivación:

Son los procesos que dan cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo por conseguir una meta... La intensidad consiste en cuánto se esfuerza una persona. Es el elemento en el que pensamos casi siempre cuando hablamos de motivación. Ahora bien, no es probable que una intensidad produzca buenos resultados de desempeño si el esfuerzo no se canaliza en una dirección que beneficie a la organización. Por tanto, tenemos que considerar la calidad del esfuerzo tanto como su intensidad. El esfuerzo que debemos buscar es el que se dirige hacia las metas de la organización y es congruente con ellas. Por último, la motivación tiene una vertiente de persistencia, que es la medida de cuánto tiempo sostiene una persona su esfuerzo. Los individuos motivados se aferran a una tarea lo suficiente para alcanzar la meta (pág. 155-156).

1.2.5. Interacción

Todos los elementos de las competencias son dinámicos, algunos más que otros, su naturaleza no es del todo estática y se influyen mutuamente. Podría entenderse que existen relaciones biunívocas de interinfluencia entre todos los elementos del sistema y de la estructura, que es lo que posibilita que el conocimiento se adquiera, se fortalezca, se mantenga y se autorregule a través de los principios, procesos y procedimientos del aprendizaje (Tejada, 2006; citado en Tejada, 2007). Esto da como resultado que la evolución de las competencias se realice a lo largo de toda la vida, pues no se adquieren de una vez y para siempre, pueden enriquecerse o perderse; también pueden volverse menos relevantes al cambiar el contexto, o pueden transformarse en la medida en que la persona se adapta a nuevos entornos y situaciones (Camacho, 2008).

1.2.6. Contexto

El contexto o entorno tiene la característica de ser jerárquico, histórico, situacional, representacional, físico y conceptual a la vez (Tejada, 2007). De ahí que su importancia no sólo sea el mostrar la situación o problema donde un determinado conocimiento es requerido sino también la pertinencia y validez de la respuesta que da a esa situación o problema, es decir, se destaca el valor de una respuesta de acuerdo con lo que se plantea en el contexto (Jure y Solari, 2006). En otras palabras, todos los componentes descritos hasta el momento y las conductas resultantes siempre se ponen en juego en un contexto con el cual también interactúan y cuyas demandas tratan de resolver; las competencias se plantean y desarrollan para resolver las contingencias que se presentan en un puesto y organización dados. Estas contingencias pueden ser más o menos exigentes, más o menos fáciles de afrontar (trabajar solo, en equipo o dependiendo de otros; tener responsabilidades directivas o meramente técnicas; realizar tareas rutinarias o variadas, sencillas o complejas; disponer de suficientes recursos o no; desempeñar roles flexibles o rígidos; desenvolverse bajo una cultura organizacional innovadora o conservadora; etc.), operan a distintos niveles (interpersonal, grupal, organizacional, social) y suponen enfrentarse a “realidades” diferentes con exigencias distintas o, dicho en términos de la Teoría Social Cognitiva, afrontar situaciones más o menos “fuertes” (García, 2011).

1.2.7. Conductas observables y dirigidas

García (*ibídem*) ofrece un claro acercamiento a la dilucidación de esta estructura:

La mayoría de las acepciones relacionadas con las competencias se refieren, de un modo u otro, directa o indirectamente, a un “hacer” final, a una acción observable y evaluable como mejor o peor ejecutada (...) resulta apropiado centrar su definición en considerarlas como conductas observables:

- No requieren inferencia, supuestos o interpretación. Se reduce así la subjetividad y/o arbitrariedad a la hora de abordarlas y aumenta, por tanto, la probabilidad de acuerdo llegado el caso de identificarlas, describirlas, evaluarlas o entrenarlas.
- Se agrupan alrededor de un tema central o título, que suele ir acompañado de una definición general desarrollada para la ocasión.
- Predeterminan el hecho de ser competente, esto es, su adecuada ejecución e integración hacen que alguien sea considerado “competente” (pág. 487).

Es importante destacar por un lado que estas conductas no se ejecutan sin más, “porque sí” o porque otros decidan que son necesarias y por otro lado que se les defina como *conductas observables* no supone adoptar una explicación “conductista” del comportamiento humano (*ibídem*).

1.2.8. Rendimiento

García (*ibídem*) considera que:

...buena parte de las definiciones de competencias, de manera más o menos implícita, parecería más bien estar confundiéndolo con los resultados obtenidos, con el logro de objetivos o, como se suele decir habitualmente, con el éxito. Sin embargo, la noción de rendimiento ha de desligarse claramente de términos como productividad, eficacia, eficiencia o efectividad, por muy relacionados que vayan. Estos últimos se refieren a resultados, mientras que aquél implica las conductas dirigidas a lograrlos(...) Efectivamente,

rendimiento es sinónimo de comportamiento, de lo que hacen las personas y puede ser observado. Incluye las acciones relevantes para alcanzar las metas de la organización y puede ser medido en términos de lo que realmente hace cada individuo, esto es, su nivel de contribución (Alcover et al., 2004; Muchinsky, 2001). Pero, mientras que estos comportamientos están en gran medida bajo el control de las personas, no lo están tanto sus resultados, que dependen también de otros factores. En consecuencia, las medidas relacionadas con los resultados, aunque importantes y necesarias, pueden ser insuficientes e incluso injustas al verse contaminadas, con frecuencia, por factores sobre los cuales la persona tiene poca o nula influencia. Conviene no desdeñar, por tanto, aquello sobre lo que las personas tienen un mayor control, sus comportamientos, su rendimiento. Éste podría ser de dos tipos (Alcover et al., 2004):

- Rendimiento de tarea: lo que hacen las personas en relación con sus tareas u obligaciones laborales; implica poseer la formación necesaria y aplicarla con el fin de alcanzar los objetivos organizacionales.
- Rendimiento contextual: comportamientos que son beneficiosos para la organización aunque ésta no los exige ni están directamente relacionados con la tarea. Son voluntarios, intencionales, positivos y desinteresados. Por ejemplo, fomentar la confianza entre compañeros, colaborar en la re-solución de conflictos, etc. (pág. 488).

1.3. Las competencias en México

Como se puede constatar a lo largo de lo expuesto hasta el momento el tema de las competencias ha tenido un tratamiento serio desde hace poco más de tres décadas en diferentes partes del mundo, es importante resaltar que el interés de su aplicación no sólo ha sido por parte de investigadores u organizaciones privadas, sino que los gobiernos de diferentes países han puesto en marcha programas cuyo objetivo fundamental es el uso de las competencias tanto en el ámbito organizacional como en el educativo.

En México la pertinencia del tema de las competencias laborales surge alrededor de la década de los ochenta (Ibarra, 1997; citado en Rodríguez y Posada, 2007). Gobierno y sociedad iniciaron el más serio e importante impulso a la formación y capacitación de los recursos humanos, mediante un nuevo sistema basado en el enfoque de competencia laboral, el cual constituye una vía eficaz para apoyar la formación y el desarrollo de los individuos, y la productividad y competitividad de las empresas. Este sistema está centrado en el individuo, basado en la demanda, diseñado desde la lógica del trabajo y a partir de las necesidades del aparato productivo, que además posibilita la integración y permeabilidad institucional; en otras palabras, un esquema que reconoce al individuo sus conocimientos y lo que sabe hacer, independientemente de dónde, cómo y cuándo lo haya aprendido (Ibarra, 2000).

Dentro de las acciones específicas del gobierno se encuentran la creación del Sistema Normalizado por Competencias Laborales y el Sistema de Certificación Laboral, ambos derivados del proyecto general sobre Educación Tecnológica y Modernización de la Capacitación definidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS) en el año de 1993 (Rodríguez, 2006). Esto surge una vez percibida la necesidad de modernizar el sistema de formación y capacitación en el país, debido a los importantes cambios que se registraban en la economía mundial y su relación con el mercado laboral, el primer avance significativo en materia fue la realización de un diagnóstico de la capacitación que los trabajadores recibían en ciertos sectores productivos, así como de la enseñanza que se impartía a nivel básico, medio, medio superior y superior (Saldaña, 2003; citado en Estévez, 2004).

1.3.1. CONOCER

Posteriormente, se instaura el Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) como respuesta a las necesidades del sector industrial de contar con mano de obra calificada que le permita reducir gastos en selección, capacitación y desarrollo de personal (Rodríguez y Posada, 2007). Su principal función es la de promover el desarrollo de competencias laborales para estandarizar el desempeño productivo de las personas, así como la certificación de dichas competencias, de manera que los trabajadores certificados demuestren que son capaces de

realizar tareas productivas de calidad en función de los requerimientos reales de las empresas (STPS, 2003; citado en Estévez, 2004).

Este organismo realiza un estudio en el 2011 donde analiza 5,295 ocupaciones que se realizan en la República Mexicana divididos en 23 sectores, se trata de un compendio de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, hábitos y valores que debe tener cada persona y que representan el Saber, Saber hacer y Saber ser que se requiere para fortalecer las competencias laborales en México (CONOCER, 2013). En este mismo documento hace mención de más de 3000 competencias clasificadas en transversales, técnicas y de sustentabilidad e innovación. Del total de competencias a las que hace referencia 315 están estandarizadas, mismas que pueden ser certificadas ante el mismo organismo.

Rodríguez (2006), respecto a la función del CONOCER en cuanto a la certificación de competencias, indica que:

En el caso del sistema de competencias laborales que se instrumenta en México, la certificación constituye uno de los aspectos centrales, en vinculación con las normas técnicas nacionales, pues ahí es donde radica el control de calidad de todo el proceso y, por lo tanto, la fuente de su credibilidad y aceptación social. Es importante aclarar que el CONOCER, al igual que la SEP, emite normas para la educación y capacitación de las personas, a diferencia de las normas de la Secretaría de Economía, que son para procesos y productos, por lo que su naturaleza es diferente.

Desde los inicios del Proyecto, se consideró que la certificación debía ser voluntaria, pues de lo contrario, no se estaría contribuyendo al funcionamiento más ágil de los mercados de trabajo.

El propósito principal de la certificación consiste en flexibilizar el mercado laboral y elevar su eficiencia, mediante la reducción de costos de transacción que resultan de las deficiencias de información en dicho mercado, entre las que destaca la asimetría de información que suele existir entre el solicitante de empleo y el patrón potencial. En ausencia de información adecuada, los trabajadores competentes subsidian con su desempeño a los que no lo son; los menos capaces, por su parte, al no ser fácilmente reconocibles,

empujan hacia abajo la remuneración de los otros. En consecuencia, ante una menor remuneración esperada, muchos trabajadores que podrían elevar sus habilidades mediante la capacitación, no se ven motivados a hacerlo (Pág. 21-22).

Es importante destacar que la certificación, si bien es emitida por el CONOCER, serán organismos independientes quienes realicen el proceso de evaluación (organismos certificadores).

1.3.2. Características de las competencias según el CONOCER

De acuerdo al CONOCER (2013) para que una competencia sea considerada como tal, y no sólo el resultado de un proceso azaroso o repetitivo, debe cumplir con las siguientes características:

- a) **Aprendidas.** La competencia se aprende, no se hereda, por el contrario, requiere de práctica y reflexión sobre nuestro actuar.
- b) **Conscientes.** La persona competente sabe bajo qué circunstancias debe poner en práctica sus competencias, aunque puedan llegar a estar automatizadas.
- c) **Autónomas.** Es necesario que la persona desarrolle su propia competencia. Nadie aprender a ser competente por otra persona.
- d) **Permanente.** Una vez que se ha adquirido el dominio de una competencia, ésta permanece a lo largo de toda la vida. Esto no implica que la competencia debe ser estática, por el contrario, la competencia ha de ser flexible y evolucionar de acuerdo a las circunstancias y características en que se desempeña la función laboral.
- e) **Complejas e integrales.** La competencia es el resultado de llevar a la práctica una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, que permitan dar el resultado adecuado acorde a las circunstancias y calidad exigidas en un momento dado.
- f) **Se aplican en contextos variados.** Es necesario que la competencia sea demostrada bajo distintas situaciones e, independientemente de la situación, se obtenga un resultado de calidad acorde a esa circunstancia concreta.

- g) Generar resultados. Toda competencia debe ser observable y/o medible, por lo que una persona competente deberá generar resultados concretos que puedan ser observados o medidos por un tercero.
- h) Implican eficiencia. El dominio de la competencia incide en el grado en que una persona realiza un desempeño y/o genera un producto que cumplen con su objetivo y se obtienen optimizando el tiempo y los recursos materiales disponibles.

Se puede observar que la definición expuesta en la primera parte de este trabajo bien puede ser adaptada a los criterios del CONOCER al cumplir con las características que éste menciona en los incisos anteriores.

CONOCIMIENTO PERSONAL

Desde épocas remotas el hombre ha desplegado un gran esfuerzo por conocerse a sí mismo a través de ceremonias, rituales y una gran gama de acciones que se ven reflejadas en las tradiciones de las diferentes culturas. Y sin importar el tiempo o la forma que elija para este fin, se ha percatado de que en todas ellas surgen grandes entramados que dejan en claro la complejidad por la cual está conformado, generándole cierta confusión y dando como resultado, muchas veces, que el ímpetu inicial decazca olvidándose de aquello que regresa a las tinieblas y que ha permanecido ahí como una presencia reconocida y al mismo tiempo poco atendida en su totalidad dada su propia naturaleza.

El tema pues no resulta novedoso, ya en alguna parte del templo de Delfos se hallaba la inscripción “conócete a ti mismo”, cuya advertencia estaba encaminada a incitar al hombre a reconocer sus propios alcances y límites. Basta pues con hacer una breve revisión a la historia de la filosofía, y naturalmente a la historia de la psicología, para encontrar vestigios relacionados con tal inquietud.

Se habla aquí de un conocimiento personal que involucra, además de la identificación propia de un nombre, oficio, raíces familiares, culturales, estructura física, y demás dimensiones más o menos superficiales en el sentido de cotidianidad; otras dimensiones que no siempre son reconocidas conscientemente por las personas, cuando menos no en un aspecto amplio de aprehensión. Estarían por ejemplo las meta-cogniciones; las emociones y su diferenciación de los sentimientos; gran parte de los autorreferentes como autoestima, autoconcepto, autoimagen, autodiscurso, autorreflexión, autorrealización, por mencionar algunos; todas estas dimensiones, entre otras, que están estrechamente vinculados a la personalidad y al modo en que se percibe y se dirige el individuo a diario, es decir, a quien se es.

Las personas conviven consigo mismas las 24 horas del día y de ello no resulta, necesaria, automática ni conscientemente, un conocimiento personal implícito.

2.1. El sí mismo

Antes de continuar con el desarrollo del conocimiento personal (o conocerse a sí mismo), sería conveniente aclarar lo que es el *self* (en adelante también “*sí mismo*”) y es que si bien el *self* representa uno de los pilares conceptuales sobre el cual descansa la psicología, por momentos pareciera ser que, al menos en la práctica cotidiana de algunos, representa un conocimiento tácito que está dado por obviedad. Lo cierto es que el concepto en sí es más antiguo que la psicología misma y ha sido clave para el desarrollo de postulados, teorías, corrientes y por sobre todo ha sido factor clave en el fondo de grandes discusiones en el ramo, pese a que es reconocida su existencia, también hay una falta de consenso en cuanto a su definición concreta.

Las orientaciones teóricas que subyacen tras cada uno de los referentes y la pluralidad de perspectivas que pueden explicar el mismo fenómeno, en parte refleja la tendencia a simplificar la complejidad del *self* y a reducir la incertidumbre a cambio de un conocimiento más preciso pero al mismo tiempo más restringido y con menor significación (Codina, 2005b)

Seoane (2005) deja entrever un panorama más positivo al respecto:

El ser, la conciencia propia, el sí mismo; las partes que lo conforman, la manera en que se integra, su funcionamiento; lo que lo afecta, la influencia que tiene en algunos procesos. Todo esto ha sido parte fundamental en la historia de la psicología, desde sus bases filosóficas hasta investigaciones recientes. Pareciera ser que está lejos de agotarse el estudio de estos temas, al menos en cuanto a consenso unificado se refiere, lo cierto es que en cada época ha aparecido con un ímpetu diferente (pág. 41).

El cúmulo de información en el presente a lo que el *sí mismo* se refiere resulta un tanto abrumador, sin embargo, en diversas publicaciones actuales se hace mención de diferentes conceptos autorreferenciales, en ellas se exponen el dilema que provoca tener que optar por una entre distintas definiciones que existen para una misma autorreferencia; o la desorientación que genera que no se explicita qué se entiende por expresiones como autoconcepto o autoestima (Codina, 2005a). De ahí la necesidad de hacer una breve clasificación que oriente el estudio para reconocer cuales son los fundamentos utilizados por los diferentes autores.

2.1.1. Evolución y tratamiento del sí mismo

Es difícil clasificar la evolución y los diferentes tratamientos que ha tenido a lo largo de la historia no sólo de la psicología sino también de la filosofía, su ordenamiento se vuelve arduo al encontrar posturas dispares entre autores pertenecientes a una misma corriente. Existe también el problema de las traducciones así como también el uso indiscriminado del término para referir a otros conceptos a manera de sinónimos aunque no siempre lo sean. Si el término de *competencia* representaba una dificultad por su ambigüedad, el *sí mismo* se torna mayormente inaccesible.

Resulta visible a todas luces que el concepto de sí mismo se utiliza de manera general en la práctica clínica y la investigación, por lo que es difícil reconocer inmediatamente lo que la perspectiva epistemológica adopta cuando habla del self. Los enfoques teóricos se basan en conceptos diferentes para entender al ser humano que tienen repercusiones directas sobre la forma de describir el yo (Rocha y da Costa, 2012).

2.1.1.1. Bases filosóficas

Una primera clasificación parte de hacer la división entre los aportes de la filosofía y el tratamiento como tal desde la psicología. En este sentido Seoane (2005), en su artículo “hacia una biografía del self” hace referencia a cinco aportaciones que se muestran el siguiente cuadro a modo de resumen:

René Descartes	En la medida en que se le considera el padre de la filosofía moderna, también es el que fundamenta un nuevo concepto de individuo. La mayor parte de las cosas que se creen, asegura Descartes, son prejuicios que se han enseñado pero que no se han razonado. Por eso se debe dudar de todo como si fuera un engaño o fruto de los sueños, porque ni los sentidos ni la tradición garantizan la existencia verdadera del mundo externo ni tampoco la del propio cuerpo. La única certeza es la existencia de uno mismo, de la mente, porque cuando se duda, cuando se está pensando, no se puede dudar que exista. Este es el nacimiento del individuo moderno, un individuo un tanto solitario porque se aparta del mundo exterior que puede ser engañoso, pero que también puede dudar de la existencia de los demás. Sólo la mente pensante, la auto-reflexión, produce seguridad en el individuo.
Jhon Locke	Su preocupación no es tanto el individuo como su identidad personal, la sensación de ser la misma persona en distintos momentos y lugares. Para Locke, la conciencia de sí mismo es continua puesto que se percibe igual que se percibe el mundo externo. Por tanto, el autoconocimiento sustituye ahora a la tradición social y religiosa en cuanto fundamento de la identidad personal, pero además tiene el mismo origen sensorial que el conocimiento del mundo físico. Al margen de cualquier percepción o experiencia externa, el individuo se percibe a sí mismos puesto que la conciencia siempre acompaña al pensamiento. El self de Locke no es tan solitario como en Descartes, pero también está desvinculado (Taylor, 1989) del mundo exterior, es un Yo puro o neutro en relación con cualquier otro tipo de experiencias específicas.
David Hume	Figura peculiar dentro de la historia del self porque, por un lado, rechaza su existencia como una mera ficción pero, por otro, contribuye con nuevos elementos que serán imprescindibles para el desarrollo posterior del concepto. Hume rechazaba la identidad del self porque existe una percepción simple y continua del sí mismos, solamente se tiene un conjunto de percepciones distintas y, por tanto, la identidad personal es una ficción, una secuencia de percepciones y no una entidad permanente. Solamente se pueden percibir algunos aspectos de la actividad del self como, por ejemplo, cuando se perciben objetos externos o el propio cuerpo.

<p>Immanuel Kant</p>	<p>Kant va más allá de Hume al defender que tiene que existir una condición que precede a cualquier experiencia y que la hace posible. De otra manera, para que la experiencia sea posible, tiene que estar organizada y unificada por la mente mediante una síntesis de estados mentales que proporciona una unidad más allá de la secuencia de experiencias. Eso significa reconocer la necesidad de una conciencia continua cuyas experiencias puedan atribuirse al mismo sujeto, un self que no se puede descubrir empíricamente, pero que tiene la función lógica de servir como unidad trascendental ante cualquier conjunto de experiencias. El Yo puro o trascendental no tiene atributos positivos puesto que no es objeto de experiencia, es una especie de complicada maquinaria interna pero nadie es capaz de percibir directamente la existencia del almacén de memoria a corto plazo o de la memoria de trabajo.</p>
<p>G. W. F. Hegel</p>	<p>Reconstruye el Yo trascendental cargándolo de significado social, histórico y plenamente real. En la medida en que Hegel intenta establecer una teoría unificada de la realidad, la conciencia de uno mismo es una etapa más de la evolución de esa realidad que llega a alcanzar niveles de autoconocimiento que superan con mucho a lo meramente individual. La principal repercusión de su trabajo fue la elevada importancia teórica que le dio a la multiplicidad de perspectivas y niveles del autoconocimiento, facilitando así la diversidad de facetas del self.</p>

Figura 5. “Cuadro de las cinco aportaciones de la filosofía al concepto del self propuesto por Seoane (2005)”.

2.1.1.2. Perspectivas de la psicología

Ya estrictamente en la perspectiva psicológica, Bamberg y Zielke (2007; citados en Rocha y da Costa, 2012) sugieren una clasificación que engloba posturas generales de las diferentes corrientes. A continuación se muestra su aportación:

- I. Límites claros entre el mundo interno y externo
 - i. *Universalidad, la continuidad y la dirección del desarrollo: desde la persona hacia el mundo.* Implica la existencia de tendencias internas y mentales, tal como se describe en el psicoanálisis. El concepto de *sí mismo* puede tener el sentido de ego como estructura mental, y también indican el self como una experiencia individual subjetiva de uno mismo. Estas descripciones para el self son esencialmente

dualista respecto a la constitución de la subjetividad y de la psique humana, ya que presuponen una oposición entre el mundo interno y el mundo externo y el yo se constituye como una entidad específica en esta relación.

- ii. *Universalidad, la continuidad y la dirección del desarrollo: desde el mundo de la persona.* Su primacía es la influencia del medio ambiente, de ahí que se le relacione con el conductismo cuyo foco de atención es el comportamiento. Esta perspectiva rechaza el estudio de los procesos internos de la mente o del yo, al entender que el acceso a los datos objetivos acerca de la mente es metodológicamente imposible. Se propone una vista computacional del cerebro, en busca de reglas de procesamiento específicas o modelos universales (Correia, 2003) que son estables en el tiempo. Sin embargo, la información no es suministrada en relación con el interior de la "caja negra", la singularidad de la mente, o la existencia de un yo y la subjetividad de la experiencia humana. Por lo tanto, existe un interés en los dos polos, internos y externos, aunque sigue existiendo una frontera clara entre ellos.
- iii. *Unicidad, la continuidad y la dirección del desarrollo: de la persona al mundo y del mundo a la persona.* En consonancia con los movimientos fenomenológicos y existencialistas, los humanistas teóricos hicieron un esfuerzo para redirigir la atención a los procesos y las experiencias interiores de los individuos. Rogers presentó una comprensión del self como un elemento básico de la experiencia del sujeto y un aspecto central de la personalidad (Guimarães, 2005). Es un concepto fenomenológico del yo, es decir, un patrón de percepciones conscientes de las experiencias individuales. Un concepto de sí mismo que hace hincapié en los aspectos singulares y específicos de carácter y que busca patrones estables en el tiempo. Sin embargo, Rogers (1961/1995) también destaca la cualidad del mismo como un producto social que se desarrolla en las relaciones interpersonales. Así, dos rutas para el desarrollo del self son considerados, la dirección interior-exterior y la dirección exterior-interior.

- iv. *Universalidad, la continuidad y la dirección del desarrollo: de la persona con el mundo.* Hay una búsqueda de características que son universales y establecidas en el tiempo, con la centralidad del yo que se asume en los modelos de la personalidad propuestos por Allport y Eysenck y en las de los humanistas, tales como Rogers.
- II. Perspectivas en el que las fronteras del mundo interno son menos delimitados
- i. *Universalidad, el cambio y la dirección del desarrollo: desde el mundo de la persona.* Para Gerger y Thatchenkery (1996), que se encuentran entre los fundadores del constructivismo social, el yo es relacional, un discurso construido a partir de los idiomas disponibles en la esfera pública. El énfasis en lo que se comparte y no en la especificidad, en el carácter único del yo. Estos autores utilizan el término auto-narrativa para referirse al informe de la persona respecto a la relación entre los eventos relevantes para ellos. De esta manera mediante el desarrollo de la auto-narrativa se establecen conexiones coherentes entre los acontecimientos de la vida, y la identidad es el resultado natural de esa historia de vida.
 - ii. *Unicidad, el cambio y la dirección del desarrollo: desde el mundo de la persona.* El yo dialógico es una perspectiva construccionista social que propone una visión de sí mismo como una comunicación interna entre varias voces o puntos de vista. El yo dialógico está constituido por caracteres internos (voces) que pueden diferir en términos de sus evaluaciones y asumir posiciones relativas: dialogan entre sí. Self significa entonces interiorizar el diálogo actual que nos rodea, además no es un punto de conciencia y voluntad descontextualizado del entorno en el que se inserta, ni algo completamente dispersado en la totalidad mundana. El self es una instancia de exclusividad individual, un organismo situado en el tiempo y el espacio, poseedor de un sentido de agencia y responsabilidad.
 - iii. *Universalidad y la unicidad, la continuidad y el cambio, y la dirección del desarrollo: desde el mundo (relación social) a la persona.* El yo como autodiscurso o narración hace hincapié en la idea del sí mismo

como un texto en proceso. El término ha sido utilizado por los teóricos que tratan de los procesos cognitivos universales y por los constructivistas que tienden a enfatizar la contingencia cultural de los diferentes estados psicológicos. La teoría de Jerome Bruner sobre el self se encuentra entre estas dos orientaciones, manteniendo la visión de lo universal de la función cognitiva mientras que al mismo tiempo pone un fuerte énfasis en los sistemas de significado cultural. Este self que se originó en la interacción social destaca aspectos generales y específicos al proponer la constitución del yo basado en la construcción de significados a partir de la experiencia individual del sujeto, especialmente a través de su capacidad narrativa. Nelson (2003) explica que el énfasis relativo puesto en el yo en diferentes contextos socioculturales influye en la forma y la función de la memoria autobiográfica y la necesidad de desarrollar una narrativa única y personal.

2.1.2. Definición práctica

Aunque como ya se dijo, no existe una traducción directa de la propia palabra, en muchos idiomas existen palabras que pueden asumir el papel del *self* (Strawson, 2005; citado en *ibídem*) como por ejemplo *yo*, *auto*, *uno mismo* o *sí mismo*. En la revisión de la décima edición del glosario terminológico muestra que el número de expresiones con el prefijo *self* llega a 53 (Gallegher, 2005). Esto pone de manifiesto que los términos que se han acuñado en relación con el sí mismo son variados, muchos más de los que con frecuencia se piensa cuando se cuestiona la diversidad de autorreferencias (Codina, 2005).

Así pues la definición está lejos de ser unívoca y consensuada, sin embargo se ha asociado tradicionalmente al concepto de identidad y también a la noción de sujeto consciente, por lo tanto la conciencia que se experimenta en cada momento tendría esta doble noción: la identidad de ser, ser la misma cosa y por otra parte, la de permanencia de sí mismo en tanto sujeto (Torres, Silva y Silva, 2007). Esto mismo coincide con lo descrito por Munné (2000; citado en Caballero, Méndez y Pastor, 2000):

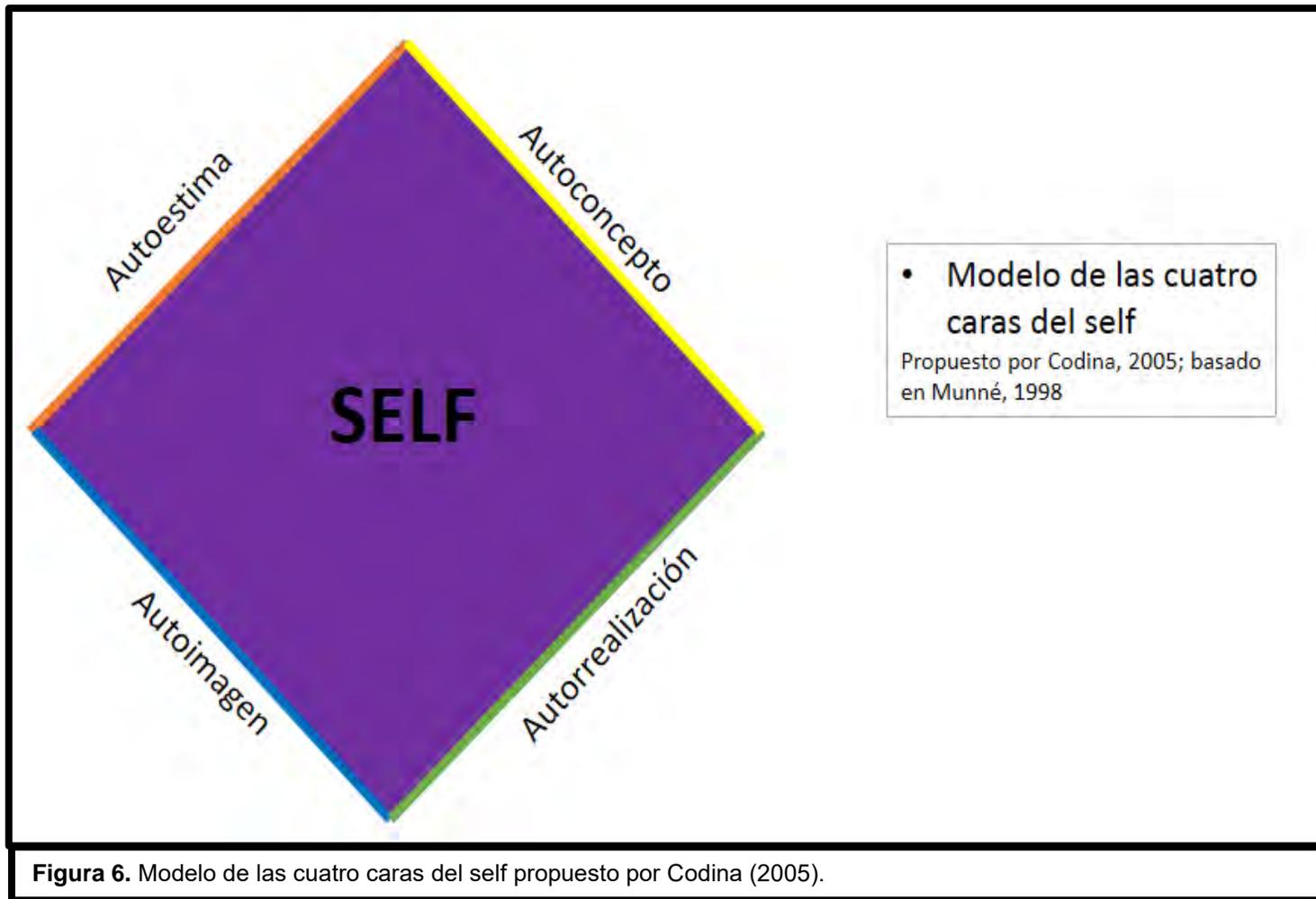
...en la expresión “sí mismo” (o mí mismo), el término “sí” (o el mí) corresponde a las autorreferencias, a través de las cuales podemos aprehender el self en diferentes manifestaciones tuyas, por ejemplo el sí como imagen que uno tiene de su persona. En cambio, el término “mismo” apunta directamente a la mismidad, entendida como el puente que une el self y la persona, y por lo tanto al fenómeno que hace posible las autorreferencias y da sentido a la identidad. (Pág. 734).

Esta doble directiva también se corresponde a la noción que plantean Hall y Lindezen (1984; citado en Gutiérrez, 2004):

Al término “sí mismo” se le atribuyen dos significados, cómo objeto y como proceso. El “sí mismo como objeto” denota las actitudes, los sentimientos, las percepciones y las evaluaciones de la persona acerca de sí misma, considerada como un objeto. En tal sentido, el sí mismo es lo que una persona piensa acerca de sí. Mientras el “sí mismo como proceso” es ejecutar, en el sentido de que está constituido por un grupo de procesos activos, tales como el pensar, el recordar y el percibir.

2.1.3. *Manifestaciones del self*

Con el objetivo de facilitar la comprensión de algunas características de la complejidad del self, Munné en 1998 (citado por Codina, 2005a-b) representó a través de una figura geométrica romboide un modelo en donde en cada uno de los lados de la figura se sitúan los aspectos del self. Estos cuatro aspectos *no son componentes del self*, sino *modos de manifestación* del fenómeno, de manera tal, que para su comprensión es preciso considerar aquellos autorreferentes (diferentes dimensiones o componentes del sistema de self) en términos de relación interdependiente. Es importante destacar que pesar de dicha interdependencia y la dificultad de aislar un autorreferente de los restantes, distintos marcos teóricos de la psicología estudian predominantemente un autorreferente en particular, de forma que simplifican la complejidad del self (*ibídem*).



Cada uno de estos elementos ha sido exhaustivamente estudiado desde diferentes corrientes, por lo que la información subyacente a ellos representa un considerable bagaje teórico y no siendo un objetivo para esta investigación el hacer un análisis intensivo de ellos, se exponen aquellas que, acorde al punto de vista particular del autor, se consideran útiles para el marco general.

2.1.3.1. *Autoconcepto*

Básicamente el autoconcepto se refiere al conocimiento, las creencias y esquemas que el sujeto tiene de él mismo en todas las dimensiones y aspectos que lo configuran como persona, incluyendo elementos objetivos y subjetivos tales como sus características físicas y psíquicas, sus habilidades, los roles que desempeña y su forma particular de actuar (González, 1999; Bermúdez, Pérez, Ruiz, Caballero, San Juan, y Rueda, Beatriz, 2011; Sánchez, 2011).

Sánchez (2011) considera la existencia de tres componentes primarios del autoconcepto:

La identidad personal: Es, básicamente, lo que uno cree que es y está constituida por las percepciones, conscientes e inconscientes, que el individuo tiene de sí mismo. Estas percepciones incluyen evaluaciones de rasgos físicos, evaluaciones de habilidades físicas y mentales, así como valores, creencias, actitudes y opiniones.

La identidad social: Es la percepción que el individuo tiene sobre la visión de los otros respecto a su persona: lo que piensa la persona que los demás piensan de él.

La identidad ideal: Es la perspectiva que cada individuo quisiera que él mismo y los demás tuvieran de él. (Pág. 172-173)

Se entiende entonces que por su naturaleza conjuga aspectos sociales relacionados fundamentalmente con la comparación con los demás que influyen en la conformación de los contenidos y en la valencia positiva o negativa de las evaluaciones; y aspectos cognitivos vinculados a las diferentes posibilidades de diferenciación e integración de información sobre el Yo que afectan a la organización interna del autoconcepto y, en cierto modo, determinan el modo en que un individuo puede mirarse a sí mismo (García, Deval, Sánchez, Herranz, Gutiérrez, Delgado, Kohen, Carriedo y Rodríguez (2010).

1.3.1.2. *Autoestima*

Es la valoración que el sujeto hace de su autoconcepto, de aquello que conoce de sí mismo, incluye juicios de valor sobre la competencia de uno mismo y los sentimientos asociados a esos juicios (González, 1999). Se le puede considerar la medida en que una persona se considera valiosa y meritoria (Hellriege y Slocum, 2009). Acorde a lo anterior Branden (1996, citado en Domènech, 2005) dice: “La autoestima cuenta con dos aspectos interrelacionados: vincula un sentido de eficacia personal y un sentido de merecimiento personal; constituye la suma integrada de autoconfianza y autorespeto. Es el convencimiento de que uno es competente para vivir y merece vivir” (pág. 92).

Es importante además hacer una distinción entre la autoestima *saludable* y la *narcisista*. Esta última se asocia fundamentalmente con comportamientos del individuo que buscan un sentimiento de superioridad o de poder hacia los demás *per se*, así como experimentar placer al dominar a otros, esto por supuesto, no es particularmente deseable en los individuos por sus potenciales efectos perniciosos para su entorno social (Belzunce, Danvila y Martínez, 2011).

Otro elemento a destacar es que la autoestima es “multidimensional”, tanto desde el punto de vista estructural, en cuanto que entendemos que la valoración que el sujeto hace de su “autoconcepto” puede ser diferente en los distintos ámbitos y dimensiones de su vida, como desde punto de vista dinámico, ya que hace referencia a una forma de vida, a un “estilo de vida” del sujeto en el que la autoestima se incluye como elemento esencial de la dinámica del comportamiento tanto normal como en el patológico. Es decir, la autoestima posee una naturaleza multifacética” o lo que es igual, existen variaciones de la autoestima de acuerdo con los diferentes escenarios en los que la persona interactúa, se relaciona y lleva a cabo su conducta (González, 1999).

1.3.1.3. *Autoimagen*

Domènech es su libro “Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia” escribe:

Para Burns, la *autoimagen* es lo que una persona ve cuando se mira a sí misma. Ésta depende de cómo nos perciben los otros y también de los objetivos y expectativas de cómo querríamos ser. La imagen corporal es fundamental pues el *feedback* que recibimos del ambiente está determinado por nuestra

apariciencia. Hamacheck (1981) señala que cuantos menos valores se conocen de una persona más se la juzga por su apariencia externa. Es importante desarrollar una autoimagen realista como indica Eshel y Kurman (1990), de lo contrario, si nuestro ideal está muy lejos de la realidad, se pueden producir importantes desajustes (Pág. 90).

Así, se destaca que la autoimagen no es un aspecto estático, pues incluye el conocimiento propio basado en experiencias pasadas, al igual que las concepciones que la persona va elaborando sobre su posible evolución futura (Naranjo, 2007).

1.3.1.4. *Autorrealización*

A diferencia de los conceptos anteriores, la autorrealización es quizás el elemento en el que existe un mayor acuerdo en cuanto a definición y funcionamiento. Maslow (citado en Vega, 2007) es quien propone el término y lo define como:

Realización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos; como cumplimiento de la misión – llamada, destino, vocación-; como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza intrínseca propia y como tendencia constante hacia la unidad, integración o sinergia, dentro de los límites de la misma persona (pág. 250).

Puede entonces entenderse que la autorrealización es la lucha constante por lograr el propio potencial inmanente, es decir, el desarrollo completo de las propias capacidades y talentos (Gerrig y Zimbardo, 2005). Vicente y Choza (2002) añaden además que:

El proceso de autorrealización es el proceso a través del cual el yo realiza existencialmente su identidad, es decir, llega a ser un yo. En el plano ontológico, la identidad individualidad está asegurada, pero en el plano existencial debe ser realizada. El proceso de autorrealización como proceso de realización de la propia identidad es un proceso de individuación porque a través de él, el yo va alcanzando sucesivas determinaciones que lo individúan y lo diferencian de los otros (pág. 434)

2.2. La importancia de conocerse

No se requiere de una revisión exhaustiva para encontrar vestigios sobre cuáles pueden ser los beneficios a los que se hace acreedor aquel que decide iniciar o retomar el autoconocimiento. Esto ha sido bien estudiado por la psicología y utilizado, a veces en exceso, por la mercadotecnia. Existen varias campañas publicitarias cuya base está situada precisamente en el conocimiento personal, aunque no a manera de autoreflexión sino de *experimentación de sí mismo*. Por otro lado es posible, a veces sin la mayor dificultad, encontrar en casi cualquier librería, escritos de aquellos denominados de “autoayuda” que pretenden de una forma u otra, que las personas adquieran cierto tipo de conciencia sobre sí. En este sentido, quizás uno de los primeros beneficios destacables del conocimiento personal sería el discernimiento entre lo que se necesita y lo que se desea.

El autoconocimiento ha sido identificado como una herramienta importante que favorece a la persona respecto a poder reconocer cuáles son las características con las que cuenta y acercarse a una más amplia visión de sí mismo (Prieto, 2001).

Touraine y Khosrokhavar (2000):

La subjetividad es la interiorización del mundo exterior: la lengua que hablo, las categorías de la experiencia sensible o del pensamiento de las que me sirvo, la presión de las comunidades y de las colectividades, la pertenencia a un sexo, una edad, una clase. Por consiguiente, no busquemos en el fondo de nosotros una subjetividad, sino un mirarse a sí mismo que libera la subjetivación(...). Es verdad que podemos ser invadidos por el Otro, por el Arte, por Dios, el sujeto puede objetivarse completamente en valores, en religiones, en el arte, en el amor, y así destruirse a sí mismo. No hay construcción de la subjetividad sin estos momento de pérdida sí mismo, aunque se corra el riesgo de perder el Yo con el yo. La subjetivación consiste en transformar en sujeto experiencias de rutina, de pasividad o, al contrario, de exaltación. **Dado que el sujeto carece de una referencia trascendental, si no se define por su trabajo,**

por lo que hace, probablemente en cierto momento experimentará una separación de sí mismo que es fundamental, pero que debe llevarle a volver a sí mismo, a no perder la conciencia de sí mismo. La relación del sujeto conmigo mismo es más fundamental que la relación del sujeto con el otro; hay una soledad de cada sujeto que no puede abolirse². (Pág. 107)

Sin embargo el conocimiento personal no se lleva a cabo en el aislamiento total, sino a partir de la convivencia e interacción con las demás personas, ya que la aceptación y el conocimiento de uno mismo implica que las relaciones se tornen reales con los demás (y el medio ambiente), para así llegar a ser uno mismo (Pezzano, 2001).

Rogers (2006) clarificó que en la medida en que se permita ser como es en realidad, le resultara más fácil aceptarse a sí mismo como un individuo decididamente imperfecto, que no siempre actúa como lo desea. “Cuando me acepto como soy, puedo modificarme”, “No podemos cambiar, no podemos dejar de ser lo que somos, en tanto que no nos aceptemos tal como somos” (pág. 147).

El conocerse a sí mismo es, por tanto, **una herramienta** que favorece el auto reconocimiento así como la integración de las vivencias, ya que donde hay aceptación puede haber integración, lo que facilita que las personas lleguen a ser auténticas, espontáneas, creativas, etc., es decir que lleguen a *ser lo que son*.

El conocimiento de sí mismo es un proceso continuo que abarca todos los espectros de la existencia, por lo que su delimitación conceptual, o bien su estudio, requiere ciertas escisiones que permitan un acercamiento peligrosamente reduccionista, aunque a decir verdad, por más integrativo o multidisciplinario que procure ser una investigación de esta índole, existirán factores que serán soslayados en aras de las necesidades o preferencias del investigador.

²El resaltado no es del original.

2.3. Componentes

El conocimiento personal tiene implicaciones tanto cognitivas, como físicas, emocionales y sociales, es en ese sentido que las manifestaciones descritas por Monné resultan particularmente útiles para este proceso, será a través de ellas que el individuo puede tener un primer acercamiento de manera consciente a la complejidad por la que está conformado. Y aunque son diversas las formas y métodos que una persona tiene a su alcance para prestarle atención a su propio proceso de conocimiento, se sugiere optar por aquellos que aborden más áreas del sí mismo, o bien, la combinación de aquellas son específicas de una dimensión y que al final resultan complementarias. La meditación, la terapia, la danza, el arte, son sólo pequeñas muestras de las posibilidades. Todo de dependerá de las inclinaciones personales.

Los cuatro autorreferentes referidos anteriormente en abstracto abordan, directa e indirectamente, elementos esenciales del self tales como cuerpo, emociones, relaciones sociales etc. Todos ellos relacionados entre sí.

KEN WILBER Y SU VISIÓN INTEGRAL

Ken Wilber, filósofo que desde hace unos años ha venido desarrollando una forma novedosa de abordar diversos fenómenos dentro y fuera de la psicología, propone, desde su visión integral, un sistema operativo que permite entrelazar postulados considerados irreconciliables entre sí, abarcar con mayor facilidad una amplia gama de elementos convergentes, reconocer la interdependencia de factores que en apariencia son disímiles, la forma en que se desarrolla, los niveles que se alcanzan, etcétera. Todo ello de una forma coherente partiendo desde la complementariedad y no desde un reduccionismo fragmentario.

Antes de entrar de lleno a la descripción de los Sistemas Operativos Integrales³ (SOI) es importante revisar algunos postulados básicos de Wilber.

³ También llamado AQAL, “todos los cuadrantes, todos los niveles” por sus siglas en inglés u OCON (“omni-cuadrante, omni-nivel, omni-línea, omni-estado y omni-tipo”).

3.1. Un paradigma integrador

El bagaje del conocimiento sobre el funcionamiento de las cosas se ha extendido abruptamente en las últimas décadas gracias a los hallazgos científicos y avances tecnológicos. Gracias a internet y al flujo de información instantánea, hoy en día casi cualquier persona tiene la posibilidad de acceder al conocimiento acumulado por el ser humano (Wilber, 2008). Es curioso, sin embargo, que las inquietudes sobre el funcionamiento de la psique están lejos de ser cabalmente resueltas. Torrent (2009) considera que:

Si nos adentramos en nuestras profundidades, en el proceso de nuestros pensamientos, nuestros deseos, nuestra forma de ser, pronto veremos que se trata de un largo y profundo viaje al interior de unos mismo en el cuál a medida que avanzamos surgen más preguntas que respuestas. Pág. 115

En respuesta a ello algunos investigadores han optado por realizar investigaciones más profundas de temas selectos. Esto, si bien ha traído notorias aportaciones sobre el funcionamiento del ser humano en áreas determinadas⁴, al mismo tiempo ha contribuido a la permanencia de viejas riñas sobre quien posee la inequívoca verdad dado el carácter de aparente dominancia de algunas áreas por encima de otras. Baste recordar los diferentes argumentos expuestos por quienes ponen un mayor énfasis en el contexto del individuo como elemento primordial de su desarrollo y quienes, por el contrario, defienden los procesos internos como el factor clave.

Además de esto, en palabras de Wilber (2007):

El grado de disgregación e incomunicación entre las diferentes escuelas –una consecuencia natural de las considerables diferencias conceptuales y de lenguaje existentes entre ellas- es tal que gran un número de profesionales norteamericanos están desmarcándose de la adhesión unilateral a una escuela concreta y se declaran eclécticos (pág. 7).

⁴ Se refiere a las cuatro áreas globales del ser humano: biológico, psicológico, social y espiritual.

De esta manera la búsqueda de reconciliación entre escuelas, la unificación de postulados, el trabajo colaborativo y la búsqueda de complementariedad, son los ejes principales en los que se enfocaron los investigadores que optaron por una solución diferente a consecuencia del mismo fenómeno. Es en este marco que se inserta Ken Wilber con su particular forma de integrar el conocimiento. Él mismo señala que en los últimos tiempos, se denota el surgimiento de un movimiento de integración que como objetivo apunta a lograr un marco de referencia global (*ibídem*).

Esta nueva visión de la realidad se basa en la comprensión de las relaciones y dependencias recíprocas y esenciales de todos los fenómenos: físicos, biológicos, psicológicos, sociales y culturales (Capra; 1992) sin que por ello se mezclen entre sí y pierdan cada una su propia esencia. Crittenden hace referencia a esto en el prólogo del libro *el ojo del espíritu*:

El enfoque de Wilber es cualquier cosa menos ecléctico. Él nos ha proporcionado una visión integral en la que entreteje verdades procedentes de campos tan diversos como la física, la biología, las ecociencias, la teoría del caos, las ciencias sistémicas, la medicina, la neurofisiología, la bioquímica, el arte, la poesía, la estética, la psicología evolutiva, un amplio espectro de abordajes psicoterapéuticos... Y todo esto no es más que una muestra (pág. 8)

Así pues uno de los objetivos fundamentales de la visión integral es ser inclusivo, no-marginalizador, holístico y comprensivo de tal forma que la pregunta para los enfoques integrales no sea quién tiene la razón y quién no, quién está en lo cierto y quién no, sino cómo puede conseguir todo el mundo una parte importante del rompecabezas global (Wilber; citado en Cervantes, 2011). Y en ese sentido, resulta necesario hacer una distinción fundamental y es que cuando en este escrito se hace referencia al término “integral” (ya sea como adjetivo o verbo y aplicado también al uso que le dan los autores citados) se alude a que “está en proceso de ir abarcando todo” y no a que “ha logrado abarcarlo todo” (Oller, 2010).

Para lograr trabajar con diferentes postulados, bajo este enfoque, se requiere partir de una idea que resulta central: “la no dualidad”. Esta idea considera que al fragmentar y centrar la atención en el desarrollo de las partes sin tomar en cuenta el todo se coarta el *conocimiento de la realidad*⁵. Capra (1992) expone que:

La visión integral considera el mundo desde el punto de vista de las relaciones y las integraciones. Los sistemas están todos integrados y sus propiedades no pueden reducirse a las unidades más pequeñas. En vez de concentrarse en los componentes básicos o en las sustancias fundamentales, el enfoque integral hace hincapié en los principios básicos de la organización (pág. 308).

De ahí que otro factor importante a considerar para comprender mejor cómo se integran las partes del estudio, son los *holones*. De acuerdo a Arthur Koestler, quien acuñó el término de holón, se refiere a una entidad que es, al mismo tiempo, una totalidad y una parte de otra totalidad es decir, totalidades/partes⁶ (Wilber, 2005a).

Así, el mundo (y la conciencia) es pluridimensional y está compuesto además por múltiples niveles como el físico, emocional, mental, existencial y espiritual (Torrent, 2009). Con lo que es posible comprender la posibilidad (y hasta cierto punto requerimiento) de abarcar las diferentes escuelas y postulados de las mismas, puesto que cada una de ellas abarca un cierto nivel o dimensión de la realidad y por ende sus aportaciones resultan verdaderas si se les aborda desde esa misma dimensión, al mismo tiempo que están ligadas con otras áreas en otros niveles. Por ejemplo, algunas teorías del conductismo resultan bastas al momento de abordar las nociones de la conducta, sin embargo, una de las críticas que se le ha hecho desde antaño a esta perspectiva es la falta de esclarecimiento ante fenómenos del comportamiento relacionados con la realidad subjetiva del ser humano.

⁵ Para Wilber (2005a) la realidad no es ideal, material, espiritual, concreta, mecanicista ni vital, la realidad es **un nivel de la conciencia**, mismo en el que el observador es lo observado, y en el que el universo *no* está dividido en un estado que ve y otro que es visto.

⁶ Wilber (2005b) considera que la realidad no está compuesta de cosas o de procesos; no está compuesta de átomos ni de quarks; no está compuesta de totalidades y tampoco de partes. Se trata de una composición de totalidades/parte.

Es aquí donde se destaca la aportación de Wilber con la creación de su modelo conceptual y gráfico denominado OCON, el cual sirve para desarrollar la teoría integral donde tiene en cuenta diversas perspectivas para abordar la totalidad de manifestaciones del fenómeno humano que organiza según cuatro cuadrantes interrelacionados al cual le añade también dimensiones que denomina líneas, estados y tipos. La finalidad es hacer un modelo más completo y representativo de la realidad en todos sus órdenes (Oller, 2010). En palabras de Wilber (1998):

La visión *integral* debe llevarnos a investigar cada nivel y cada cuadrante y a determinar, simultáneamente, las correlaciones existentes entre todos ellos. Se trata, en suma, de un enfoque que estudia simultáneamente las líneas y los niveles de todos los cuadrantes y correlaciona las relaciones existentes entre todos ellos sin pretender, en modo alguno, reducir a las demás (pág. 366).

Este modelo, en resumen, se trata del conjunto más sencillo de distinciones que puede explicar la complejidad del mundo y la profundidad y amplitud de la conciencia (Wilber, Patten, Leonard y Morelli; 2010). En el siguiente apartado se explica más a detalle.

3.2. Sistema Operativo Integral u OCON

De acuerdo a Wilber (2005^a) los holones no sólo tienen un interior y un exterior, también existen de manera individual y colectiva, de tal forma que cada holón presenta cuatro facetas diferentes denominadas cuadrantes. A su vez, cada cuadrante tiene líneas de desarrollo que se despliegan en diferentes niveles, estados y tipos. Todo ello se estructura en un esquema al que se le conoce como *mapa integral*. Wilber, Patten, Leonard y Morelli (2010) comentan:

En términos técnicos se trata de un mapa de mapas, de una *metateoría* que incluye las verdades esenciales procedentes de centenares de otras teorías en un marco de referencia que tiene en cuenta, al tiempo que integra, en la misma totalidad coherente, intuiciones profundas procedentes, entre otras muchas disciplinas, de las tradiciones espirituales, de la filosofía, de la ciencia moderna y de la psicología evolutiva (pág. 36)

Wilber (2008) añade:

SOI simplemente significa Sistema Operativo Integral. En una red de información, un sistema operativo es la infraestructura que permite a varios programas informáticos operar. Sistema Operativo Integral o SOI es otra palabra para Mapa Integral. La cosa es simplemente que, si estás ejecutando cualquier “software” en tu vida- como negocios, trabajo, juego o relaciones- querrás el mejor sistema operativo que puedas encontrar, y el SOI encaja con eso. Al tener en cuenta todos los aspectos, permite usar los programas más efectivos. Esta es simplemente otra manera de hablar acerca de la naturaleza inclusiva del Modelo Integral (pág. 13-14).

Los cinco elementos compositivos del OCON están presentes en cada momento y no sólo pueden ser utilizados por expertos en psicología o filosofía o cualquier otra profesión especializada, sino que cualquiera puede tener un acercamiento a ellas y utilizarlas en beneficio propio. Wilber (*ibídem*) aprecia al respecto:

...todos estos elementos (cuadrantes, líneas, estados, tipos y nivel) están, ahora mismo, disponibles en tu propia consciencia. Estos 5 elementos no son meramente conceptos teóricos; son aspectos de tu propia experiencia, contornos de tu propia consciencia, como podrás ir verificando tú mismo... tanto si estás trabajando en negocios, medicina, psicoterapia, ecología, o simplemente para el vivir y el aprendizaje diario el mapa integral te ayuda a asegurarte de que estás teniendo en cuenta todos los aspectos posibles. Si estás tratando de volar sobre una cordillera montañosa, cuanto más preciso sea el mapa que tienes, más improbable va a ser que te estrelles. Una Aproximación Integral garantiza que utilices todos los recursos disponibles en cualquier situación, con una probabilidad mayor de éxito (pág. 9).

A continuación se exponen a detalle todos los componentes del SOI.

3.2.1. Cuadrantes

Como se dijo anteriormente cada holón tiene cuatro dimensiones relacionadas entre sí. Estos cuadrantes son inseparables y representan los diferentes espacios a través del cual se desplaza cualquier evento del mundo. El

siguiente esquema es un primer acercamiento a lo que son los cuadrantes y representa la base para la construcción de un OCON.

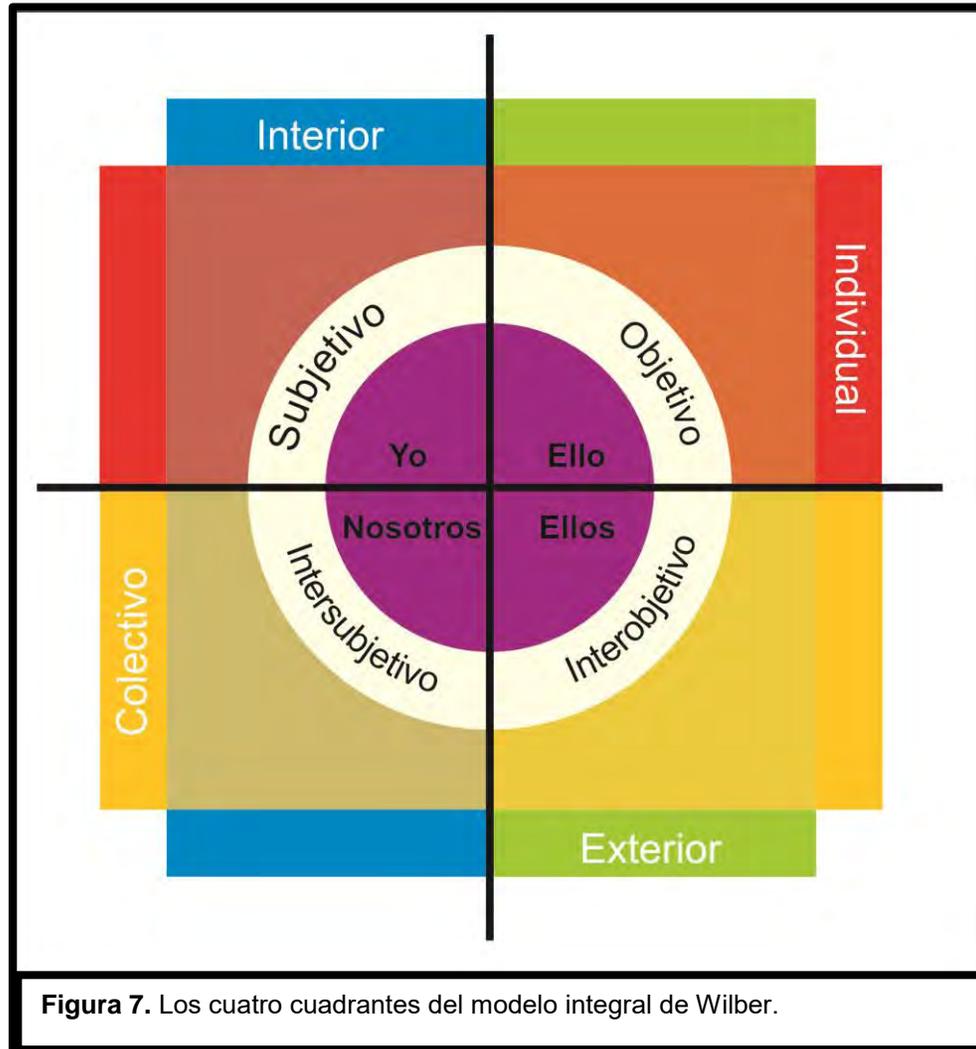


Figura 7. Los cuatro cuadrantes del modelo integral de Wilber.

Las dos distinciones de los holones se dan entre el interior/exterior y lo individual y colectivo. Los puntos donde se intersectan dan como resultado cuatro cuadrantes:

- a) **Cuadrante interior-individual.** En esta dimensión está el dominio de la psicología, los pensamientos, los sentimientos, sensaciones, emociones y las intenciones; todos ellos descritos en términos subjetivos y en *primera persona* (“yo”).
- b) **Cuadrante interior-colectiva.** Es la dimensión de las relaciones, la cultura (con su visión del mundo, sus valores, tradiciones, creencias y sentimientos compartidos) y los significados culturales, no tanto individuales sino colectivos, por lo tanto elementos intersubjetivos abordados desde el “nosotros”.
- c) **Cuadrante exterior-individual.** Dimensión que se refiere al cuerpo físico (y sus componentes tales como neuronas, células, ADN, músculos, etcétera) y la conducta, al cual se le refiere desde la modalidad objetiva propia de la *tercera persona* (“ello”).
- d) **Cuadrante exterior-colectiva.** El entorno y las estructuras y sistemas sociales están en esta dimensión, descritos en un sentido interobjetivo y referido desde *la tercera persona* (“ellos”) (Wilber, *et. Al.*; 2010 y 2008).

Es importante aclarar, como lo dice Wilber (*et. Al.*, 2010):

...aunque las consideremos secuencialmente, las cuatro dimensiones del ser *co-emergen* (o dicho más exactamente, “*tetra-emergen*”), lo que significa que aparece como cuatro aspectos diferentes de lo mismo.

Y aunque ninguna de esas dimensiones exista de manera independiente de las demás, cuando hablamos o pensamos en ellas, tendemos a considerarlas de manera secuencial (pág. 65).

3.2.2. Niveles

Los niveles de desarrollo se refiere a diferentes estructuras supraordenadas que van presentándose en la medida en que la evolución se adentra en territorios más complejos y se van organizando de una forma diferente (Wilber *ibídem*). Cabe destacar que el uso de la palabra “nivel” sirve para señalar cada estructura tiene diferentes cualidades (mismas que pueden emerger de manera discreta o cuántica) y no así en un sentido crítico o excluyente (Wilber, 2008).

Estas estructuras, a las que también se les conoce como “estadios de desarrollo” u “olas” (dada su naturaleza dinámica) reflejan diferentes alturas de la conciencia (como, por ejemplo, egocéntrico, etnocéntrico, mundicéntrico, etcétera) (Wilber *et Al.*, 2010).

Otra característica de los niveles de desarrollo es que una vez que emergen siguen perdurando durante el resto del desarrollo evolutivo de las personas, puesto que aunque finalmente sean trascendidas y queden subsumidas y subordinadas por el movimiento ascendente del self hacia estructuras básicas superiores, siguen conservando una relativa autonomía e independencia funcional (Wilber, 2007).

3.2.3. Líneas de desarrollo

Los seres humanos disponen de una amplia variedad de áreas en las que se puede desarrollar aunque la mayoría de la gente sobresale en una o dos de esas dimensiones, mientras que en las otras tienen un desempeño precario, esto no necesariamente implica un problema en el desarrollo, ya que parte de la sabiduría integral consiste en descubrir en qué se sobresale y cuál es, en consecuencia, la mejor y más profunda contribución que puede hacer al mundo (Wilber, *ibídem.*).

Abreviadamente Wilber (*et Al.*, 2010) define:

Las **líneas** son áreas concretas en las que tiene lugar el crecimiento y el desarrollo (como, por ejemplo, las facetas interpersonal, moral, musical, cognitiva, de las necesidades, etcétera) que se conocen, en ocasiones, como “inteligencias múltiples” o “corrientes” del desarrollo (pág. 100).

De cierta forma esto permite entender que ciertas personas sean diestras en el área de la lógica, mientras que su desarrollo social o emocional deja mucho que desear. O bien aquellas personas que tienen facilidad para identificar y expresar sus emociones, a la par que se muestran apremiados al momento de resolver una operación algebraica. Así, las combinaciones pueden ser muchas a la hora de analizar las líneas de desarrollo, lo importante es reconocer la interdependencia de las áreas aunque tengan un progreso desigual. En palabras de Wilber (*et. Al.*, 2010):

Aunque pueda haber ciertas correlaciones del desarrollo en diferentes áreas –y aunque el desarrollo de ciertas áreas pueda ser necesario para el desarrollo de otras- es posible discernir la existencia de muchas **líneas diferentes del desarrollo** a través de las que el crecimiento discurre de manera relativamente independiente (pág. 112).

3.2.4. Estados

Los **estados** son formas provisionales, cambiantes y a veces más elevadas de conciencia tal es el caso de la vigilia, el sueño, el sueño profundo, los estados meditativos y las experiencias cumbre por mencionar algunos (Wilber *et Al.*, 2010). Todos los seres humanos han experimentado algunos de los estados de conciencia, aunque los más conocidos son la vigilia, el sueño y el sueño profundo, también existen los *estados meditativos* (a los cuales se puede acceder a través de el yoga, la oración contemplativa, la meditación etcétera), los *estados alterados* (normalmente provocados por las drogas) y las *experiencias cumbres* (que pueden verse desencadenadas por experiencias intensas como hacer el amor, pasear por la naturaleza o escuchar buena música) (Wilber, 2008).

3.2.5. Tipo

Se refiere a ítems que pueden estar presentes en casi todos los estados y en casi todos los estadios (Wilber, 2008). Resumidamente Wilber (*et. Al.*, 2010) define: “Los **tipo** son modalidades horizontales diferentes (como, por ejemplo, las expresiones masculina y femenina, las diferencias interculturales o los tipos de personalidad que nos presentan los modelos del eneagrama o Myers-Briggs (pág. 100)”.

Es importante reconocer que la tipología no está relacionada con una forma de jerarquización, puesto que un tipo que sea más profundo o evolucionado que otro no lo hace mejor, sólo son diferentes. Así, cada tipo tiene características específicas por lo que ninguno es más importante que otro y tampoco hay ninguno deba de ser ignorado (*ibídem*).

Finalmente con respecto a los tipos Wilber (*ibídem*) menciona que:

Cuanto más matizado y sofisticado sea un determinado sistema tipológico, menos probable será que se experimente como un casillero estático y más nos ayude a comprender la dinámica de nuestra

individualidad. Hay veces en que las personas apelan a dos o más sistemas tipológicos. El hecho de trabajar con los tipos (y los niveles) no pretende, en modo alguno, encasillar a nadie, sino ayudarnos a reconocer las pautas que operan en el desarrollo y la comunicación.

3.3. El módulo del trabajo

El OCON no sólo sirve para representar el desarrollo del ser humano, sino que también puede ser aplicado a las áreas de estudio como medicina, a la educación, la ecología, incluso a las organizaciones. Las aplicaciones de este modelo son tan inmediatas y evidentes que recientemente han despertado el interés del mundo empresarial (Wilber, 2008).

El trabajo en la actualidad ocupa un lugar fundamental en la vida de los ciudadanos de todo el mundo, en cierto modo se da por sentado que cualquiera realizará esta actividad en algún momento de su vida. Lo cierto es que el trabajo es una actividad sumamente compleja, compuesta por muchas otras actividades que encierran aspectos sociales, legales, psicológicos, políticos y económicos (Vélaz, 1996).

Wilber (*et. Al.*, 2010) considera que:

El trabajo no sólo nos permite expresar nuestro carácter, sino que también se convierte, al menos en parte, en uno de los objetivos fundamentales de nuestra vida. Y ésta también suele ser una cuestión central de la práctica, que expresa el impulso primordial hacia el servicio y la autorrealización.

Identificar nuestras intenciones prácticas en los cuatro cuadrantes y ver el modo en que se relacionan (o, mejor dicho, se tetra-relacionan) e integran genera una poderosa sinergia... Nuestro trabajo no sólo tiene que ver con lo que hacemos, sino también con la *persona en la que, mientras trabajamos, nos convertimos* (pág. 328).

El mismo Wilber propone dos modelos, relacionados entre sí, que pueden ser de mucha ayuda tanto para los trabajadores como para las organizaciones. A continuación se muestran cada uno:

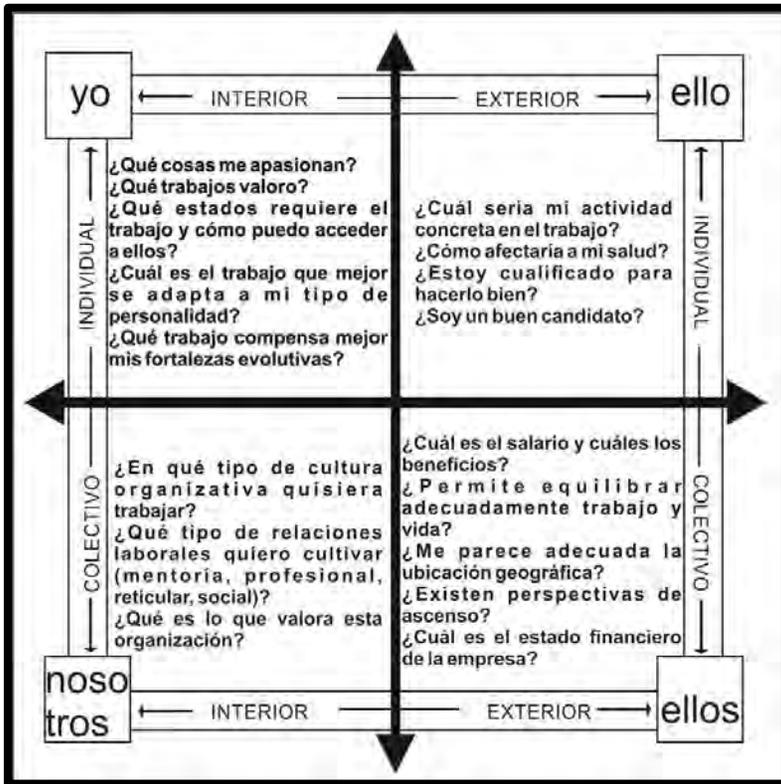


Figura 8. “La búsqueda de empleo en los cuatro cuadrantes” (Wilber, 2010: pág. 329)

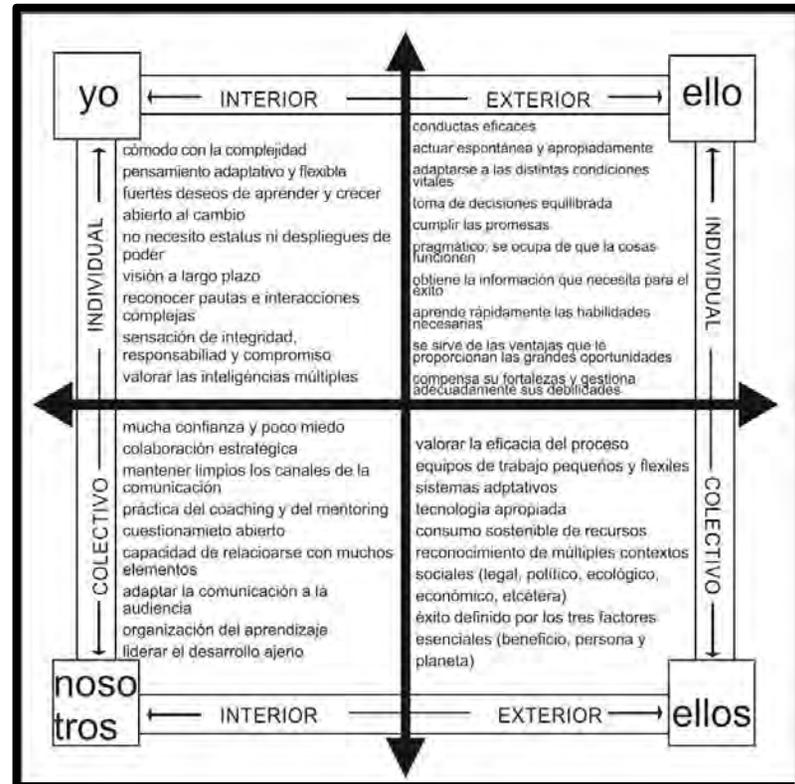


Figura 9. “Los cuatro cuadrantes de una organización integral” (Wilber, 2010: pág. 330)

MODELO INTEGRAL DE LAS COMPETENCIAS LABORALES

Ya en el primer capítulo se hablaba de las competencias como un concepto **multidimensional** y se exponían sus elementos, mismos que se son abordados, de forma más o menos indirecta, en el capítulo 2 aunque enfocados al sí mismo. Podría decirse que, bajo esta perspectiva, existe una relación ambivalente entre las manifestaciones y componentes del self y los elementos que constituyen las competencias. Por un lado es claro que no puede hablarse de competencias laborales únicamente como habilidades técnicas sin considerar los elementos subjetivos que la componen, así como tampoco se puede considerar al self únicamente como una entidad que opera en el plano de la subjetividad y que no tiene implicaciones en la vida cotidiana (incluyendo la realización de un trabajo).

Tomando como punto de partida las competencias laborales, se entiende que esta relación lejos de ser lineal e inequívoca, plantea además algunas dificultades, entre ellas la que enmarca Alonso, Salmerón y Azcuy (2008):

Comprendemos que asumir la competencia como conjunto de atributos desde cualquier punto de vista (dígase empresarial, psicológico o diseño curricular) tiene en su base los errores inherentes a la fragmentación... con una concepción personalizada basada en la sumatoria de rasgos y las limitaciones inherentes a ella (Pág. 111).

Reconocer la manera en que el self puede intervenir directamente en el desarrollo de las competencias laborales no es tampoco una tarea fácil. Podría pensarse que por compartir elementos el desarrollo sería compartido y que bastaría con atender sólo una de ellas para que el progreso se viese reflejado en ambas áreas, pero esto no siempre sucede dada la relación de complejidad entre los elementos. Una persona puede estar motivada para realizar su trabajo y ello no implica, necesariamente, que sepa cómo realizarlo, o que el rendimiento sea favorable para sí mismo.

Ante estas y otras dificultades similares, una respuesta que puede ayudar a comprender mejor la relación entre el conocimiento personal y el desarrollo de competencias es a través de la visión de integral, en específico con un modelo que sirve de referente tanto para fines prácticos como teóricos. En el siguiente apartado se muestra el OCON de las competencias laborales.

4.1. OCON de las competencias laborales

Basado en los lineamientos generales del enfoque integral, este OCON muestra los diferentes elementos que constituyen a las competencias y como es su desarrollo en cada línea. Se puede observar también la interrelación de cada línea en los diferentes niveles y queda manifiesta la relación entre el conocimiento personal y la competencia laboral.



4.2. Elementos del OCON

Las competencias, como cualquier otra actividad humana, pueden ser descritas a través de las **cuatro dimensiones** del holón:

- a) **Individual-interior**: En esta dimensión se encuentra aquello que lleva a las personas a realizar, de forma general, su actividad (motivación), así como también los sentimientos, pensamientos y emociones que ésta le produce.
- b) **Individual-exterior**: El cuadrante más atendido por algunos investigadores ya que es aquí donde la competencia se manifiesta directamente a través de las conductas y puede observarse también cuáles son los elementos con los que interactúa para llevarlas a cabo.
- c) **Colectivo-interior**: La manera en que se desenvuelven las personas, así como el conocimiento y la actitud acerca de su trabajo es lo que se encuentra en esta dimensión.
- d) **Colectivo-exterior**: Este cuadrante se conforma por el rendimiento y el contexto del trabajo.

A lo largo del capítulo 1 se deja entrever una característica de las competencias, misma que Martínez y Carmona (2009) exponen de la siguiente manera:

Lo expuesto muestra que las competencias no son algo innato, sino que se pueden adquirir por medio de la experiencia y la praxis real en un puesto de trabajo. Por lo tanto, podemos decir que son educables, que se pueden enseñar y, por ende, aprender y desarrollar (pág. 85).

Con base en lo anterior es factible hablar de **niveles**, ya que existe la posibilidad de desarrollar las competencias y este proceso estaría dividido de la siguiente manera: básico, intermedio, avanzado y maestría.

Al utilizar la visión integral se reconoce que este proceso de desarrollo de las competencias no se da de manera lineal en cada elemento que le conforma, sucede un fenómeno similar que en las manifestaciones del self. Existe una interrelación entre cada **línea de desarrollo** y esto no implica que cada una deje de ser más o menos independiente con

respecto de las otras. Y en este caso, de las competencias, el saber hacer, la motivación, la conducta, la interacción, el conocimiento, el saber estar, el contexto y el rendimiento; se describen de la misma manera.

Hasta el momento los cuadrantes, niveles y líneas de desarrollo ya han sido estructurados, sin embargo, aparecen nuevos elementos dentro del marco de las competencias, los cuales se encuentran englobados en las líneas de desarrollo. En un intento por clarificar estos elementos y la relación que hay entre sí, se despliegan los siguientes cuadros:

Línea de Desarrollo: Saber Hacer			
Cuadrante	Nivel	Componente	Descripción
Individual- Interior	Básico	Habilidades Técnicas	Se refiere al de uso herramientas y aplicación de tecnologías en el proceso de producción.
	Intermedio	Habilidades Emocionales	Reconoce los diferentes estados de ánimo tanto propios como ajenos que pueden emerger en el transcurso cotidiano de su vida laboral y los utiliza en su favor.
	Avanzado	Habilidades Cognitivas	Utiliza aquellas herramientas cognitivas que posee (por ejemplo pensamiento analítico, creativo, práctico; gestión de tiempo, autorregulación, etc.) que favorezcan el procedimiento productivo o su rendimiento.
	Maestría	Habilidades Sociales	Son aquellas que se ponen en juego en las relaciones interpersonales con el fin de lograr algún objetivo: establecer y mantener relaciones cooperativas y productivas, ejercer influencia, coordinar acciones, por mencionar algunos.

Línea de Desarrollo: **Motivación**

Cuadrante	Nivel	Componente	Descripción
Individual- Interior	Básico	Económica	El factor central es la retribución económica. La persona tiene como objetivo primario la obtención de dinero por su trabajo.
	Intermedio	Reconocimiento	Se basa en la búsqueda de un estatus dado por el área de trabajo o el contexto en general. No responde, necesariamente, al mejoramiento de la calidad de vida, o a una mejor retribución económica, sino al carácter simbólico de jerarquía de acuerdo a la escala social.
	Avanzado	Estabilidad	Se refiere a la búsqueda del individuo por alcanzar su bienestar no sólo económico, sino también emocional, físico y espiritual a través de su empleo.
	Maestría	Desarrollo	La meta final es el desarrollo de las personas en diferentes áreas (laboral, familiar, individual, etcétera) y si bien el empleo sólo representa una de ellas, se desdibuja el marco específico de las mismas, en otras palabras, el individuo encontrará en cualquier área una oportunidad para desarrollarse en diferentes aspectos (profesional, individual, colectiva, emocionalmente, etcétera).

Línea de Desarrollo: Conocimiento			
Cuadrante	Nivel	Componente	Descripción
Colectivo- interior	Básico	Empírico	Adquirido mediante la práctica, el conocimiento empírico sólo hace referencia a lo que el individuo ha logrado entender por sí mismo a través de la praxis. Realiza sus actividades sin prestar mayor interés a otra cosa que no sea el resultado final.
	Intermedio	Filosófico	Aunque proviene también de la experiencia, la base es la reflexión. No se pretende un consenso general o una verdad absoluta, sino que es la búsqueda constante del entendimiento sobre el funcionamiento de las cosas la principal razón de realizar el trabajo.
	Avanzado	Científico	Las actividades realizadas en el trabajo tienen un sentido y busca crear un método que pueda ser reproducido por todos para obtener los mismos resultados.
	Maestría	Holístico	Busca la forma de optimizar el procedimiento general a través de la sustitución o implementación de diferentes conocimientos aunque estos no estén directamente relacionados con la tarea. Se trata de un trabajo inter y transdisciplinario.

Línea de Desarrollo: **Saber estar**

Cuadrante	Nivel	Componente	Descripción
Colectivo- individual	Básico	Creencias	Son todos aquellos pensamientos, impresiones, juicios o explicaciones respecto al trabajo. Incluye procedimientos o tareas y personas.
	Intermedio	Actitudes	Es una forma de comportamiento basado en las evaluaciones que hace la persona sobre aquello le rodea en su área de trabajo (personas, ideas, objetos) y en las emociones que estas le producen.
	Avanzado	Valores Culturales	El cúmulo de aquellos valores culturalmente respetados. Varían de acuerdo al contexto en que se desenvuelva y se eligen sólo aquellos que estén acordes al entorno de trabajo.
	Maestría	Valores Universales	No dependen del contexto, se alude a aquellos valores que son mundialmente aceptados. Sin importar el entorno del trabajo, los valores universales predominan en las relaciones laborales.

Línea de Desarrollo: **Interacción**

Cuadrante	Nivel	Componente	Descripción
Individual- Exterior	Básico	Automática	El individuo no reconoce totalmente los elementos o factores que conjugan su actuación, incluyendo herramientas y tecnologías. Únicamente presta atención al resultado final de su tarea y aquello que inmediatamente pueda emplear para ella.
	Intermedio	Elemental	La persona comienza a dilucidar los componentes que intervienen en el proceso de la realización de un determinado trabajo, no sólo los concretos, sino también los aledaños. Empieza a utilizar algunas herramientas complementarias.
	Avanzado	Deliberada	Pone en práctica diferentes combinaciones de los elementos que reconoce dentro del marco de su procedimiento. Implementa nuevas tecnologías.
	Maestría	Integral	Busca la forma de optimizar el procedimiento general a través de la sustitución o implementación de diferentes herramientas y tecnologías aunque estas no estén directamente relacionados con la tarea.

Línea de Desarrollo: Rendimiento

Cuadrante	Nivel	Componente	Descripción
Colectivo- exterior	Básico	Personal	El comportamiento se basa en alcanzar las metas y objetivos que se tienen individualmente, los cuales pueden o no coincidir con el trabajo que se realiza.
	Intermedio	De Tarea	La conducta se dirige a las tareas u obligaciones laborales con el fin de alcanzar los objetivos organizacionales.
	Avanzado	Grupal	Procura aquellas conductas que resulten favorables para el grupo en el que se desenvuelve. Aunque no están necesariamente a las tareas u objetivos establecidos para su labor concreta, indirectamente tienen alguna forma de relación.
	Maestría	De contexto	El comportamiento general de la persona es benéfico para la organización aunque ésta no los exige ni están directamente relacionados con la tarea. Son voluntarios, intencionales, positivos y desinteresados.

Línea de Desarrollo: **Conductas**

Cuadrante	Nivel	Componente	Descripción
Individual- Exterior	Básico	Rudimentarias	Son las más básicas para realizar un trabajo. Se establecen a partir de un primer acercamiento a la forma de realizar una determinada labor. No siempre implica un mínimo desgaste, por el contrario, en ocasiones el esfuerzo invertido para la realización del trabajo será considerable dado que no existe una destreza desarrollada.
	Intermedio	Específicas	Se automatizan algunos elementos del procedimiento general y se destacan aquellas conductas que resultan mayormente funcionales para la ejecución de la tarea. Se desarrollan ciertas destrezas aunque el esfuerzo invertido sigue siendo considerablemente alto.
	Avanzado	Intencionales	El procedimiento general se reduce en pequeñas tareas al mismo tiempo que se les jerarquiza. Se eleva el grado de destreza y se eliminan las conductas que se consideran innecesarias. El gasto de energía mayor se presenta en aquellas tareas donde el individuo no ha terminado de aprehenderlas.
	Maestría	Especializadas	La destreza llega al máximo, las tareas son dominadas y se llevan a cabo en un tiempo y con un esfuerzo considerablemente menor.

Línea de Desarrollo: Contexto			
Cuadrante	Nivel	Componente	Descripción
Colectivo- exterior	Básico	Inmediato	La persona se interesa únicamente por aquellos sucesos que le afectan directa y visiblemente en su trabajo además de estar ligados a su labor cotidiana.
	Intermedio	Área	Presta atención a lo que sucede a su alrededor dentro del marco laboral. Centrándose en aquello que de alguna manera puede modificar el procedimiento establecido para llevar a cabo su labor.
	Avanzado	Empresarial	Se preocupa por el rumbo, dirección, producción y decisiones que se toman dentro de la empresa, aunque éstas no le atañan directamente ni de manera inmediata.
	Maestría	Social	Se mantiene informado de aquellos sucesos globales como reformas, leyes, acuerdos internacionales, etcétera, que afectan directa o indirectamente ya no sólo a su quehacer inmediato, sino en general la vida laboral.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha procurado responder, a veces de forma tácita, a veces implícita, a lo que García (2011) plantea de la siguiente manera:

El origen de las investigaciones acerca de las competencias en su aplicación contemporánea, nace de la necesidad de dar respuesta a dos preguntas comunes y de gran importancia para muchas organizaciones: ¿Dónde radica la diferencia entre las personas que son exitosas en su trabajo, y las que no lo son? Y, si los métodos tradicionales que miden la aptitud, la personalidad, los conocimientos, los títulos y los méritos académicos no logran predecir con exactitud la actuación futura de una persona en el trabajo, ¿cuál sería el método a través del cual sí se pudiera predecir? (pág. 13).

Se integró no sólo una definición de competencias laborales que diera respuesta a estas preguntas; que abarcara diversos aspectos para mejorar la competitividad profesional sin olvidar el desarrollo personal; sino que además se dio respuesta a lo que Alonso, Salmerón y Azcuy (2008) plantearon:

En nuestro criterio si bien esta propuesta [refiriéndose a la última tendencia holística y dialéctica de abordar las competencias] reconoce los necesarios vínculos entre atributos diversos, no logra desprenderse completamente de la visión estática que concibe la competencia como posesión ... Las investigaciones desde esta perspectiva se han desarrollado fundamentalmente en el campo del diseño curricular y no han profundizado en precisiones en torno a las especificidades que asumen estas relaciones en la personalidad (pág. 1112)

Esto se logró por un lado al utilizar los diferentes elementos incluidos en las competencias laborales como líneas de desarrollo, donde las conductas cumplen un papel importante pero no único, además de que las habilidades técnicas o destrezas manuales se engloban sólo en un nivel dentro de una línea específica, mientras que por otro lado se hizo hincapié en el proceso dinámico de desarrollo al utilizar este modelo desde la visión integral y basado en el funcionamiento de las manifestaciones del self, permitiendo con ello romper con una estructura rígida al tener la posibilidad de un desarrollo individual de cada línea sin que las otras se vean afectadas directamente.

Todo esto dentro del marco de los lineamientos que plantea el CONOCER. Por lo que la adaptación de este modelo general de las competencias laborales no supone una mayor dificultad para el contexto en México.

Las organizaciones por su parte pueden encontrar beneficios al adaptar este modelo en los perfiles que poseen, ya que resulta considerablemente fácil reconocer cuál de las líneas de desarrollo requiere mayor atención por parte de los trabajadores para obtener mejores resultados enfocados a la producción y al rendimiento, así como también delimitar el perfil de los puestos de trabajo según el nivel de cada línea. En términos de capacitación esto se podría traducir en la reducción de costos y tiempo, además de eficacia en los programas de capacitación. Tomando en cuenta las palabras de Rodríguez (2007): todas las competencias se pueden *desarrollar*, pasar de un nivel menor a otro mayor, aunque no de una manera tan inmediata como recibir un curso de formación. El desarrollo requiere experiencia práctica (pág 8).

Al inicio de este trabajo se planteaba relativo a las competencias de los trabajadores que no tenían una formación profesional o bien aquellos que requerían ampliar su campo de acción a través de la adquisición de competencias, este modelo representa una opción para ambos casos, puesto que, retomando las palabras de Rodríguez (2007; pág. 14): la organización del trabajo no es solamente técnica, sino también social y humana donde intervienen las calificaciones laborales que definen las modalidades de inclusión/exclusión al mercado de trabajo.

Y es que como dice Martínez y Carmona (2009):

Hasta ahora nos hemos acercado al concepto de competencias exclusivamente desde el ámbito laboral, asociado al buen desempeño dentro de una actividad productiva. Sin embargo, sabemos que el estudio de las competencias se ha llevado a cabo también desde otros como el educativo o el social. Esto nos indica que las competencias trascienden lo productivo-laboral (pág. 90).

De ahí que esta propuesta no sólo tenga implicaciones en el ámbito laboral sino también se reconoce que el conocimiento personal resulta un factor clave para el desarrollo de las competencias. Dentro del campo de las organizaciones y el sector empresarial, mucho de la evaluación de las competencias laborales está dirigido a conocer precisamente cuáles son sus características ocultas, motivaciones, cualidades y autoconcepto, ya que en gran medida son estas –las competencias laborales– la causa de la productividad y el éxito organizacional (OIT, 2010; citado en Ojerda y Hernández, 2012). Además en palabras de Ortiz (*et. Al*; 2012):

Es la persona misma, su inteligencia, su saber, sus habilidades, su potencial creativo, todos aquellos recursos individuales que le permiten transformar el mundo. Es aquello de lo cual la organización no puede apropiarse; aquello que acompaña a la persona cuando cada día sale de la empresa, donde no quedan sino las instalaciones y los equipos, seres inanimados e impotentes por sí mismos; es aquello que se lleva el trabajador para una empresa de la competencia cuando se retira de su anterior empleo. Pp. 29

El nivel de desarrollo en una determinada competencia será determinado por las personas en base a sus propias metas y expectativas, sin dejar de lado que aun cuando se considere que una competencia es necesaria para un desempeño adecuado, las personas pueden ser igualmente competentes aunque presenten desempeños marcadamente distintos sin dejar de tener éxito (Batista, Graca y Matos, 2007).

Si bien este modelo integral de las competencias laborales no alcanza su estructura final y requiere una revisión exhaustiva para obtener mejores resultados, representa una opción novedosa, y por sobre todo, funcional para explicar

el complejo concepto de las competencias. Además de que posibilita el desarrollo profesional y personal de cada persona independientemente de su trabajo y de su formación académica.

Para finalizar una cita de Wilber (*et, Al/;* 2010) que bien puede ser adaptada a los alcances de este modelo:

No es ningún secreto que la vida contemporánea puede resultar abrumadora. La posibilidad de acceder a tanta información y a tantas variedades de experiencias es, simultáneamente, una bendición y una condena. La sobrecarga de información puede resultar sofocante, exigente, intimidante, paralizante, aterradora, agotadora y extenuante. Y, lo creamos o no, *un marco de referencia integral simplifica mucho as cosas* (pág. 101).

REFERENCIAS

1. Alonso, L.; Salmerón, H. y Azcuy, A. (2008). La competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; Octubre-Diciembre, 1109-1137.
2. Arancibia, V. H. (2002). El enfoque de las competencias laborales: historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y las personas. *PSYKHE*, Vol, 11; No. 2. Pp. 207-214
3. Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Marzo, 21-43.
4. Batista, P.; Graça, A. y Matos, Z. (2007). Competencia – entre significado y concepto. *Cotextos Educativos*, Núm. 10, 7-28.
5. Bermúdez M., J.; Pérez G., A. M.; Ruiz C., J. A; San Juan S., P. y Rueda L., B. (2011). *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED
6. Caballero, D.; Méndez, M. y Pastor, J (comp.) (2000). *La mirada psicológica. Grupos, lenguajes y culturas*. Madrid: Biblioteca nueva
7. Camacho S., R. (2008). *Mucho que ganar, nada que perder. Competencias: Formación integral de individuos*. México: ST Editorial.
8. Canto O., J. M. y Moral T., F. (2005). El sí mismo desde la teoría de la identidad social. *Escritos de Psicología* (Edición Digital). Número 7; Septiembre 2005. Páginas: 59-70. ISSN: 1989-3809.
9. Capra, F. (1992). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. México: Pax
10. Cervantes, C. (editor) (2011). *Espiritualidad y política*. España: Kairós
11. Codina, N. (2005a). El self y sus pluralidades: un análisis desde el paradigma de la complejidad. *Revista Escritos de Psicología* [en línea], año 7; págs. 24-34

12. Codina, N. (2005b). La complejidad del self y análisis empírico de su borrosidad. *Encuentros en Psicología Social*. Págs. 35-43
13. Delors, J. y Otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
14. Domènech L., E. (2005). *Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia*. España: SERVEI
15. Elis, A. (1989) *Práctica de la Terapia Racional Emotiva*. España: Editorial Desclee de Brouwer.
16. EURYDICE (2002). *Competencias clave*. España: EURYDICE
17. Fernández, G. (2004). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. España: Deusto
18. Gallegher, L. A. (2005). *Thesaurus Psychological Index Terms*. 10 ed. EUA: APA
19. García M. J. A.; Delval M., J.; Sánchez Q., I.; Herraz Y., P.; Gutiérrez M., F.; Delgado E., B.; Kohen K. R.; Carriedo L., N. y Rodríguez G., M. (2010). *Psicología del desarrollo*. Madrid: UNED
20. García S., M. (2011). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Anales de Psicología*; Vol. 27, No. 2 (mayo), 473-497.
21. García V., L. (2007). *Breve historia de la psicología*. Madrid: Siglo XXI
22. Gerrig, R. y Zimbardo, P. (2005). *Psicología y vida*. México: Pearson Educación
23. Gutierrez C., A. (2004). *Autoconcepto y Revisión de Vida en la Vejez*. Tesis para obtener el título en Licenciatura en Psicología. Universidad de las Américas Puebla.
24. Ibarra A., A. (2000, mayo-agosto). Formación de los recursos Humanos y competencia laboral. *Boletín Técnico del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional*, 149, 95-108.
25. Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). Certificación de competencias: Del concepto a los sistemas. *Boletín Técnico del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional*, 152, 75-88.
26. Jure, I. y Solari, A. (comp.) (2006). *El espacio de las competencias en la articulación curricular por disciplinas entre nivel medio y universitario*. Argentina: UNAC

27. Martínez, F. M. y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de "competencias emprendedoras": valor social e implicaciones educativas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Sin mes, 82-98.
28. Mertens, L. (1999). La gestión por competencia laboral en la empresa y formación profesional. *Revista de la Confederación Mexicana de Asociaciones de Relaciones Industriales*. 14, 5-19.
29. Naranjo P., M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista INIE* [en línea]. Vol. 7, No. 3, págs. 1-27
30. Nuria, C. (2005). El self y sus pluralidades: análisis desde el paradigma de la complejidad. *Escritos de Psicología* (Edición Digital). Número 7; Septiembre 2005. Páginas: 24-34. ISSN: 1989-3809.
31. OCDE. (2006) La definición y selección de competencias clave, resumen ejecutivo. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
32. Ojeda G., A. y Hernández P., J. C. (2012). Las competencias laborales: Una construcción recíproca entre lo individual y lo grupal. *Enseñanza e Investigación en Psicología*; Vol. 17, Núm. 1 171-187
33. Oller V., J. (2010). El enfoque integral de Ken Wilber y el análisis transaccional. *Revista de análisis transaccional y psicología humanista*. No. 62, 2010. Págs. 14-30.
34. Ortiz C., J; Rendón M., M. y Atehortúa R., J. (2012). Score de Competencias. Colombia: Palibrio.
35. Pezzano, G. (2001). Roger su pensamiento profesional y su filosofía personal. *Psicología desde el Caribe*, Enero –Julio, ISSN:0123-417X
36. Prieto, F. (2001). *La comunicación interpersonal*. México: Ediciones Coyoacán.
37. Robbins, Stephen P. (2004). *Comportamiento Organizacional*. México: Prentice Hall.
38. Rocha de M., L. y da Costa S., S. (2012). Self: a concept in development. *Revista Scielo* [en línea] No. 22; págs. 281-290.

39. Rodríguez C., M. de L. y Posadas D., A. (2007). Competencias Llaborales: algunas propuestas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 12, Núm. 1, enero-julio, 2007 pp. 93-112
40. Rodríguez G., G. (2007). ¿Qué son las competencias laborales? En *Contribuciones a la Economía*, enero 2007.
41. Rogers, C. (2006) *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
42. Sánchez G., J. R. (2011). *La empresa humana, tomo I*. Madrid: Visión Libros.
43. Seoane, J. (2005). Hacia una biografía del self. *Boletín de Psicología* (Edición Digital). No. 85. Noviembre 2005. Páginas: 41-87
44. Tejada Z., A. (2007). Desarrollo y formación de competencias: un acercamiento desde la complejidad. *Acción Pedagógica*, No. 16, enero-diciembre, 40-47.
45. Tejada Z., A. (2010). Análisis del sistema organizacional desde una perspectiva compleja como herramienta de recursos humanos. *Psicol. caribe* [online]. 2010, n.26, pp. 198-214
46. Torrent, R. (2009). *Evolución integral: visiones sobre la realidad desde el paradigma emergente*. España: Kairós.
47. Torres C., W.; Silva, J. R. y Silva F., L. (2007). Evaluación de rasgos personales, "self", esquizofrenia y estructura de la línea media cortical. *Revista Médica Chile* (Edición Digital). Vol. 135, No. 5. Páginas: 653-660. ISSN: 0034-3887
48. Touraine, A. y Khosrokhavar, F. (2000). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona: Paidós
49. Vélaz R., J. I. (1996). *Motivos y motivación en la empresa*. España: Díaz de Santos, S. A.
50. Vicente A., J. y Choza, J. (2002). *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad*. España: Ediciones Rialp
51. Wilber, K. (1998). *El ojo del espíritu*. España: Kairós.
52. Wilber, K. (2005a). *Breve historia de todas las cosas (5ª ed.)*. Barcelona: Kairós.

53. Wilber, K. (2005b). *Sexo, ecología, espiritualidad (2ª ed.)*. Madrid: Gaia.
54. Wilber, K. (2007). *Psicología integral (4ªed.)*. Barcelona: Kairós, S.A.
55. Wilber, K. (2008) *La visión integral. Introducción al revolucionario enfoque sobre la Vida, Dios y el Universo*. España: Kairós.
56. Wilber, K.; Patten, T.; Leonard, A. y Morelli, M. (2010). *La práctica integral de vida*. Barcelona: Kairós.