

Este Manual tiene por objetivo servir como herramienta de desarrollo conceptual que apoye la discusión en el marco de las actividades de formación dirigida a trabajadores en torno a la competencia laboral y sus diversas dimensiones, tanto en lo que refiere a la formación como a la gestión del trabajo basada en competencias laborales.

Pretende ser un instrumento de análisis y discusión, de manera de promover en los ámbitos naturales la reflexión acerca del rol de los trabajadores y trabajadoras y, especialmente, de sus organizaciones representativas. Se ha diseñado este texto procurando ofrecer al lector un abanico de conceptos que, mediante el análisis crítico, permitan una mejor comprensión de los modelos de competencias y así construir estrategias más adecuadas que contribuyan a mejorar las calificaciones, mantener la empleabilidad y mejorar la calidad de vida en general.

La intención del Manual es la de abarcar la mayor parte de los aspectos que comprende el enfoque de competencia laboral. Esto no obsta para que, a la vez, se constituya también en una herramienta adecuada para el tratamiento en profundidad de cada uno de los temas.

El **capítulo I** se dedica al análisis del concepto trabajo y su evolución reciente desde el llamado Taylorismo hasta llegar al concepto de “trabajador competente”.

El **capítulo II** examina los diversos enfoques vigentes (funcionalista, holístico, constructivista) y los conceptos actualmente en debate en materia de competencias laborales, tanto desde un punto de vista teórico como práctico, en la medida que presenta algunas experiencias desarrolladas en diferentes países.

El **capítulo III**, en tanto se ocupa de las competencias y sus aplicaciones prácticas, brinda un primer acercamiento a sus diversas dimensiones: identificación de competencias, normalización y formación basadas en competencias y certificación de competencias.

Los siguientes cuatro capítulos, están dedicados justamente a profundizar en tales dimensiones. El **capítulo IV** aborda la identificación de competencias laborales, considerando las alternativas metodológicas existentes en función de los diversos enfoques en la materia.

## Presentación

El **capítulo V** refiere a la elaboración de normas técnicas de competencia laboral. El **capítulo VI** alude a la metodología para elaborar programas de formación basados en competencias. El diagnóstico, evaluación y certificación de las competencias laborales aparece desarrollado en el **capítulo VII**.

En el **capítulo VIII**, se expone el tema más general y de política laboral y educativa y la relación entre la formación basada en competencias laborales y los sistemas de formación profesional.

Cada uno de los anteriores capítulos aporta, además de sus contenidos centrales, una sección de conclusiones y propuestas para el trabajo en grupo en el marco de actividades de formación sindical. El Manual concluye con una bibliografía que corresponde a las fuentes utilizadas para su elaboración y es, a su vez, una orientación para quienes deseen profundizar en el conocimiento de estos temas.

Su publicación ha sido posible gracias al esfuerzo de cooperación realizado entre el Proyecto ACTRAV/AECI RLA/95/M08/SPA, coordinado por el Sr. Oscar Valverde, y el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional -Cinterfor/OIT-. En su elaboración participó un equipo del Centro integrado por Fernando Vargas, Fernando Casanova y Laura Montanaro.

## **RECONCEPTUALIZACIÓN DEL TRABAJO HUMANO: DEL TAYLORISMO A LA COMPETENCIA LABORAL**

Uno de los grandes cambios que, en medio de la extraordinaria afluencia de nuevas y nuevas situaciones, ha traído la llamada “sociedad de la información” es la reconceptualización del trabajo humano.

A través de la historia, el acto de trabajar ha llamado la atención de diferentes formas y ha sido interpretado de otras tantas maneras. Desde los conceptos desvalorizadores del trabajo manejados en la “polis” griega y encarnados en sus filósofos más insignes, hasta las interpretaciones religiosas de la ética protestante expresadas por Calvino, el trabajo llegó a tener su máxima expresión de importancia social y económica con el advenimiento de la economía industrial, justo en los momentos en que más fue requerido y peor interpretado.

Decimos que fue más requerido porque durante la llamada revolución industrial se transformó la forma de trabajar que hasta entonces conocía el mundo. Por primera vez en la historia, se agruparon trabajadores en torno a un “proceso” de fabricación. El trabajo humano se consideró casi como una prolongación de la máquina, de la tecnología instalada. Era mejor el trabajo en tanto mejor se adaptara a los ritmos y restricciones ergonómicas de la planta industrial. El cerebro fue colocado en la antípoda del músculo durante el auge de la economía industrializada. Y allí radica también el porqué fue tan mal interpretado durante esa época. En el siglo XIX, se asumió el aporte humano como una aplicación subordinada de músculos y esfuerzos físicos rutinarios, sin más reparos, totalmente determinada por los tiempos necesarios para producir que nacían de la rapidez y demás características propias de la tecnología en uso.

Durante la revolución industrial el concepto de “productividad” adquirió inusitada importancia y la influencia del trabajo en la productividad condujo a Taylor<sup>1</sup> a diseñar su sistema de administración basado en sus principios “científicos”. El paradigma de organización del trabajo taylorista se fundamentó en la división sucesiva del

<sup>1</sup> Frederick W. Taylor (1880), ingeniero inglés que estudió a fondo la forma de elevar la productividad del trabajo.

proceso de trabajo, sus tareas y obligaciones, hasta sus elementos más sencillos, apuntando a disminuir el tiempo requerido para desempeñar tales tareas a partir de una dosis de especialización y concentración absoluta.

De hecho, el principal motivador de la organización científica del trabajo fue el incremento de la productividad, en un momento en que prácticamente todo lo que se producía –en grandes series- se vendía. Si durante una cierta cantidad de tiempo, utilizando una cantidad dada de tecnología en una planta de producción y un número dado de trabajadores; se podía incrementar la cantidad producida, entonces la productividad (cantidad de unidades producidas con una cantidad determinada de recursos aplicados) aumentaba. De hecho, además de la especialización del trabajador, la máxima aplicación de la administración científica se dio en el llamado Fordismo<sup>2</sup>. Así se conoce a la forma de organización de la producción que consiste en trabajar en torno a un objeto que circula en una cadena productiva haciendo varias estaciones de trabajo en la cual, trabajadores especializados agregan sucesivamente partes al producto.

De este modo, la especialización en un limitado número de tareas y la subsecuente destreza, aunada a la extraordinaria economía de tiempos que se lograba al reducir los desplazamientos de los operarios dieron como resultado crecimientos inimaginados en la cantidad de producto obtenida con el mismo número de recursos. Ello desembocó no solo la rebaja en el precio del producto final, sino que además exacerbó las exigencias laborales a un máximo de destreza carente de contenido.

Los trabajadores de la Ford, por ejemplo, tuvieron que ser alentados a quedarse en sus empleos con incrementos sustanciales en el salario por hora. Muchos preferían retirarse y buscar trabajos menos intensivos, alejándose así del frenético ritmo ocasionado por el reciente descubrimiento de la cadena de producción.

<sup>2</sup> Llamado así por su utilización en las plantas de la Ford.

### ***Una breve revisión del concepto del trabajo a través del tiempo***

#### ***Las primeras concepciones***

**En Grecia:** Primó una concepción desvalorizadora del trabajo manual, separando las artes políticas de las mundanas actividades de la transformación y el intercambio, el oficio y el trabajo. A ejemplo esta cita de Platón: “Los trabaja-

dores de la tierra y los otros obreros, conocen únicamente las cosas del cuerpo. Por lo cual si sabiduría es conocimiento de sí mismo, ninguno de estos es sabio en razón de su oficio". Para Platón la actividad manual, impropia del mundo de las ideas, es una degradación.<sup>3</sup>

**Edad Media:** Valoración del trabajo artesanal; amplio poder de los gremios de artesanos. El sentido cristiano valoró el trabajo como una forma lícita de obtener una renta y manifestó cierta hostilidad hacia los ingresos no justificados en una labor personal.<sup>4</sup>

**La ética protestante:** Para Calvino el trabajo encaja dentro de las "buenas obras" es visto como forma de alcanzar la gracia y ratificar la condición de elegido; una forma de incrementar la grandeza de Dios. Lutero, en cambio, lo consideró como el esfuerzo más viable para lograr el éxito y también, como la forma de ganarse el sustento.

**Los economistas clásicos:** Para Adam Smith el trabajo es la principal fuente para crear valor, es la fuerza creadora de valor; el hombre es fundamentalmente un trabajador (*homo economicus*) y en tanto trabajador es como entra en la vida social en una sociedad concebida como una asociación de productores. El trabajador se rescata como un elemento esencial en la producción de la riqueza pero se lo reduce a un bien económico.

#### ***Las concepciones críticas del trabajo***

Con el advenimiento del capitalismo, el concepto del trabajo adquirió una importancia tal que llamó nuevamente la atención de la filosofía contemporánea. Ya a esta altura el trabajo tiene una connotación social, antropológica y económica.

**Hegel:** Asigna un valor productivo al trabajo y le da una dimensión histórica y un carácter universal, a diferencia de las construcciones religiosas que lo presentaron como castigo. El producto del trabajo se dedica al intercambio. El sujeto adquiere consciencia de sí mismo a través del trabajo.

**Marx:** Criticó la separación entre quienes planifican y quienes realizan el trabajo, propia del esquema de división de

<sup>3</sup> Citado por Hopenhayn, Martín. Repensar el Trabajo. Buenos Aires. 2001.

<sup>4</sup> Hopenhayn. (Ibidem.)

tareas en el cual el trabajador es solamente depositario de la “fuerza” de trabajo. Profundizó en la valorización del trabajo (expresada en el tiempo de trabajo) y en qué tanto de ella se traslada al producto y a la remuneración del trabajador. La situación social y económica del trabajo es un aspecto siempre presente en las manifestaciones del pensamiento en la sociedad.

**La organización científica del trabajo**

Respondió a la necesidad de incrementar la productividad en forma acelerada bajo el paradigma de que la nueva fuerza de trabajo incorporada se sometía a una organización racionalizada a partir de la simplificación y la división social y técnica del trabajo.

**Taylor:** Trabajo como factor de producción. Ritmo de trabajo subordinado a las máquinas. El trabajo se puede subdividir en tareas y operaciones. A menor tiempo empleado en producir, dada una cierta dotación de recursos, es mayor el número de unidades producidas y menor será el costo de su producción. “En nuestro sistema se le dice minuciosamente al trabajador qué ha de hacer y cómo; y cualquier mejoría que él incorpora a la orden que se le impone, es fatal para el éxito”.

**Fayol:** También consideró el trabajo como factor de producción. “La división del trabajo permite reducir el número de objetos hacia los cuales tiene que dirigirse la atención y el esfuerzo”, pero dicha división tiene un límite y la fábrica tiene que ser científicamente administrada.

Fuente: Basado en Hopenhayn, Martín. Repensar el Trabajo. Buenos Aires. 2001.

Otra característica del taylorismo y el fordismo, la que más contrasta con la forma actual de concebir el trabajo, fue la desvalorización del conocimiento y el saber desarrollado con la formación y la experiencia. La dirección trabajaba bajo el supuesto de que al reducir el trabajo a tareas muy simples, estas podrían ser llevadas a cabo por cualquiera sin ninguna capacitación previa<sup>5</sup>. De hecho una, de las mayores “ventajas” del sistema taylorista era la rapidez con que podía ser incorporado un trabajador a la producción, dada la facilidad para entrenarlo en la rutina sencilla y repetitiva del empleo. Ello

5 Ruffier, Jean. La eficiencia productiva. ¿Cómo funcionan las fábricas? Cinterfor/OIT. 1998.

desvalorizó completamente la necesidad de “capacitación” y la redujo a un mero concepto de “entrenamiento”, cuando no “adiestramiento”.

### ***Los principios de la organización científica del trabajo de Taylor***

Para Neffa (1998) son tres los principios básicos que resumen la filosofía taylorista:

1. El racionamiento y el cálculo a partir de la observación y experimentación, lo cual le da su carácter “científico” que se alcanza cuando la producción se obtiene con la menor cantidad posible de tiempo de trabajo aplicado por unidad de producto (división del trabajo, estudio de tiempos y movimientos)
2. Su honda convicción sobre la necesaria convergencia de intereses entre la dirección de la empresa y sus trabajadores, la cual convenía a los efectos de lograr la prosperidad como finalidad del trabajo (estímulos monetarios para rendimientos sobre el promedio, mayor productividad, mayores ganancias para la empresa)
3. Si los trabajadores se centran, más que en elevar sus sueldos, en el objetivo último de elevar el valor agregado, crecerán simultáneamente las ganancias, las remuneraciones y, en suma, los ingresos de ambas partes. Ello encierra la subordinación del interés particular al general y un cierto concepto de cooperación empresa-trabajador.

Fuente: Neffa, Julio César. Los paradigmas productivos taylorista y fordista y su crisis. Ed. Lumen. B. Aires. 1998.

### **La crisis del taylorismo y el fordismo**

La tendencia a minimizar el aporte humano al trabajo pronto ocasionó los primeros síntomas de agotamiento que mostró el modelo taylorista. La división del trabajo llevada al extremo conducía a la empresa a un estadio de rendimientos decrecientes. En efecto, al considerar posible la diferenciación entre el diseño y planificación del proceso frente a su ejecución; era inevitable recurrir a prescripciones detalladas del trabajo a realizar, pero quienes estaban encargados de hacer tales prescripciones no conocían más allá de la teoría lo que sucedía en el proceso mismo. El trabajo concebido sin ningún contenido de inteligencia e intervención obrera pronto se

mostró como una ilusión tecnicista; se creó un conflicto entre el trabajo prescrito y el trabajo realmente ejecutado en el cual muchas veces los individuos intervenían solucionando problemas, optimizando actividades críticas, aplicando la experiencia para prevenir errores recurrentes y en suma “violando las reglas” de los manuales de producción.

Adicionalmente, la excesiva preocupación por la rapidez, los tiempos y los movimientos se enfrentó a la fatiga y el agotamiento y se topó con un techo máximo para los incrementos de productividad. Se advienen así nuevos acercamientos al trabajo, enriquecidos desde disciplinas distintas a la ingeniería, lo que también proporcionó nuevas interpretaciones.

Una de las primeras escuelas, si no posteriores, complementarias a Taylor, fue bautizada como de las “relaciones humanas”. Su origen se atribuye a los hallazgos de Elton Mayo en las investigaciones realizadas en una planta de fabricación de una factoría eléctrica (Western Electric). Tales investigaciones empezaron a revelar nuevas formas de obtener mejores desempeños de los trabajadores a través de factores que ya no solo atendían la velocidad y el esfuerzo. El ambiente de trabajo y la iluminación, por ejemplo, explicaron porciones significativas del desempeño.

Teorías como las famosas “X” e “Y” de Mc Gregor<sup>6</sup> dieron más peso a los factores motivacionales en la explicación del desempeño laboral y empezaron a marcar nuevas formas de dirigir plantas industriales y equipos de trabajo para mantener los niveles de productividad. Se habló por primera vez de concebir al trabajador como una mente a favor de la empresa. Del concepto taylorista del haragán controlado, se pasó a otro en el cual era perfectamente comprensible que el trabajador pensara y obrara a favor de mejores resultados, todo ello con la motivación y el liderazgo adecuados.

Es claro que el gran desarrollo de la “administración de personal” a partir de los años 70 nació de la preocupación de lograr un mejor desempeño en el trabajo, solo que, como consecuencia obvia del modelo imperante (taylorismo), las primeras innovaciones administrativas se fueron desprendiendo de concepciones basadas en la mejor forma de dirigir. La motivación (Maslow y su escala de necesidades), el liderazgo (Blake y Mouton) y sus diferentes estilos según el tipo de trabajador evolucionaron hacia el análisis de las organizaciones (Litterer) y su arquitectura: el desarrollo organizacional, el enfoque de sistemas en la organización, la reingeniería y, más re-

<sup>6</sup> La Teoría X suponía que los trabajadores requerían constante supervisión y estilos de dirección autocráticos por su irresistible tendencia hacia el menor esfuerzo. La Teoría Y, más constructiva, asigna al trabajador un papel motivado y creativo que debe complementarse con una acertada dirección.

cientemente, el reconocimiento del papel crucial que juegan la experiencia y el saber del trabajador en el desempeño y la productividad.

Puede entonces reconocerse que estamos asistiendo a un momento en el cual el desarrollo de economías eficientes, que utilizan las modernas tecnologías de la información y comunicación y que están inmersas en las actuales y rápidas condiciones cambiantes, ha permitido reconocer la importancia del saber movilizado por los trabajadores como fuente de crecimiento y competitividad.

Entre los cambios más importantes que han tenido que ver con las actuales condiciones del trabajo, y que han sido enumerados por muchos, quizá podemos resaltar los siguientes:

- la llamada deslocalización de la producción que permite que un producto sea elaborado en diferentes lugares del planeta;
- la especialización de las empresas y su consiguiente fragmentación. De grandes factorías se pasó a grandes marcas que manejan procesos de investigación, diseño y desarrollo, fabricación, distribución;
- los esfuerzos por mejorar la competitividad pasaron por la innovación tecnológica, el rediseño organizacional y el incremento en los contenidos cualitativos del trabajo;
- la brecha creciente entre sectores empresariales modernos con acceso a la tecnología y un amplio sector “informal” distanciado de los beneficios de la nueva economía y con prácticas laborales aún inmersas en los anteriores paradigmas.

### **La concepción actual del trabajo**

De la mano de la nueva era de la “información y el conocimiento” el concepto del trabajo también se ha transformado. Ahora es concebido como el aporte para lograr los objetivos de la organización. Las metodologías actuales de análisis del trabajo más que preocuparse por las tareas que el trabajador debe desempeñar, se centran en descifrar y establecer su aporte al logro de los objetivos de la organización a la que pertenece.

Las empresas competitivas han aplicado estrategias que pasan por la modernización de sus estructuras, su aplanamiento y simplificación; han introducido mejoras tecnológicas y han reconocido la importancia de disponer de “talento humano” para el logro de sus objetivos.

### ¿Una concepción actualizada del trabajo?

Hacia mediados del siglo XX el concepto de trabajo aún tenía implícito una alta dosis de esfuerzo y resistencia, de doblegar y transformar. Diríamos un alto contenido de lo material y lo físico que se fue abandonando paulatinamente a medida que ingresamos en los senderos virtuales de la sociedad del conocimiento.

Vemos como para Battaglia (1955)<sup>7</sup> “todo trabajo tiene en común la resistencia de un material con la cual es preciso bregar, sea para transformarlo o para encauzarlo, trátase de un objeto que provee la naturaleza o de un objeto-sujeto, es decir una relación con otra persona.”

De allí podemos saltar a las concepciones “futuristas” que catalogan al trabajo como una serie de aplicaciones de conocimientos, y no de esfuerzo físico, el cual está siendo asumido crecientemente por máquinas robotizadas. Si la informática y telecomunicaciones están facilitando que sistemas expertos asuman tareas de mecanización y transformación de objetos, crecientemente los trabajadores estarán asignando sus capacidades a la programación y control, y sus competencias clave a lograr que los sistemas sociales de producción funcionen mejor por la vía de la comunicación y el trabajo en equipo<sup>8</sup>.

Es difícil contar con un concepto único del trabajo en la actualidad. Existen hoy una serie de gamas de opciones e interpretaciones. Desde las concepciones optimistas de la reducción del tiempo de trabajo por el cambio técnico a favor de mayor tiempo para el “ocio digno” (Krepp, Spengler, 1966), pasando por los analistas, tanto optimistas como pesimistas, del futuro del trabajo ( Toffler, 1980; Drucker, 1998; Rifkin, 1998; Forester, 1999). La realidad está mostrando una amplia “brecha” entre quienes (personas y países) tienen acceso a los beneficios de la aplicación de las nuevas tecnologías de información y comunicación y quienes continúan trabajando excluidos de las ventajas del desarrollo económico, sin protección social, sin ingresos adecuados, sin formación, sin un trabajo digno<sup>9</sup>.

7 Citado por Hopenayn. (op. cit)

8 Ello encaja dentro de lo que Coriat llamaba las “figuras positivas” en la posible trayectoria de evolución del trabajo. Coriat. Benjamín. El Trabajo, los trabajadores y la competitividad. En: SENA. Ciencia y Tecnología en el mundo del trabajo. Bogotá. 1999.

9 Llamada por la OIT como la “brecha tecnológica”, ha sido profundamente analizada en varios reportes mundiales sobre el empleo. El diagnóstico actual del empleo en el mundo para la OIT ha ocasionado que su objetivo estratégico se oriente a crear las condiciones para fomentar la consolidación del “trabajo decente”. Puede verse información en: [www.oit.org](http://www.oit.org)

Trabajo y empresa tienen un nuevo código de comunicación que se fundamenta en el resultado del aporte humano que ya no en la cuidadosa prescripción de tareas de antaño. Lograr resultados es un desafío mayor a ejecutar tareas. Para lograr resultados el trabajador competente debe movilizar sus conocimientos, habilidades, destrezas, experiencias anteriores y comprensión del proceso en el que se halla inmerso. Ahora la formación y el reconocimiento de los saberes de los trabajadores tienen un significativo y reconocido valor. Una empresa competitiva, con trabajadores competentes, es ante todo un equipo competente.

Efectivamente, en el desempeño competente existe un amplio espacio de aplicación del conocimiento del trabajador y ese conocimiento es uno de los principales motores de la productividad. Por tanto, en el nuevo escenario del desempeño, el incremento de conocimientos, además de favorecer mejores resultados en la empresa, facilita aumentar el acervo de capacidades con las cuales la organización se dota para competir mejor. De ahí que sea tan importante no solo construir sino valorar y reconocer las competencias de la organización. Como veremos más adelante, ello da lugar al advenimiento de sistemas de valoración y certificación de competencias.

Pero también se sigue reconociendo la importancia del trabajo como factor de inclusión social y de sustento. En tal medida se vienen desarrollando concepciones que abogan por el mejoramiento de la calidad del trabajo y la abolición de las peores formas de trabajo, que involucran usualmente poblaciones desfavorecidas y desprotegidas (como niños e inmigrantes). La OIT, por ejemplo, está abogando por el enraizamiento de un concepto de *trabajo decente*, que dé al trabajador no solo una remuneración adecuada, sino que lo rodee de las demás prerrogativas y derechos que son comunes al ejercicio del trabajo.

En suma, en el momento actual se puede hablar de una revalorización del trabajo humano, que se puede caracterizar en la importancia concedida al saber y la inteligencia que el trabajador aplica y moviliza, a las relaciones sociales de trabajo o sea las múltiples interacciones de personas y equipos que facilitan el quehacer; la importancia que en consecuencia es otorgada a la formación y, asimismo, al diseño de mecanismos para el reconocimiento y valoración de las capacidades demostradas en el trabajo. Aparece también la necesidad de mecanismos ágiles de certificación que redimensionen el valor tradicional de las credenciales académicas

### **El concepto de trabajo decente<sup>10</sup>**

La Organización Internacional del Trabajo, OIT, ha definido el trabajo decente como trabajo productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad, en el cual los derechos son protegidos y que cuenta con remuneración adecuada y protección social.

En otros documentos del Director General de la OIT se reflejan conceptos adicionales en torno al trabajo decente así:

**«por trabajo decente se entiende el trabajo que se realiza en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad humana»<sup>11</sup>**

y

**“trabajo productivo en el cual los derechos son respetados, con seguridad y protección y con la posibilidad de participación en las decisiones que afectan a los trabajadores”**

y reconozcan los saberes y competencias.

### **Las nuevas demandas al trabajador y el advenimiento del enfoque de competencia laboral**

Las nuevas necesidades que el ambiente competitivo a impuesto a las organizaciones requieren de respuestas más rápidas que no se puede dar bajo las tradicionales formas de organización del trabajo. Una rápida adaptación al cambio, aceptar desafíos, cambiar y aprender continuamente, son imperativos para cualquier empresa en un mundo globalizado. Lograr estas características implica que la empresa también se convierta en un “equipo competente” conformado, obviamente, por trabajadores competentes.

10 OIT. Memoria del Director General a la Conferencia Internacional del Trabajo de 1999

11 SOMAVIA, Juan, Un trabajo decente para todos en una economía globalizada, 1999. Citado en: CINTERFOR/OIT. Trabajo decente y formación profesional. 2001. [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy)

Se ha creado una demanda de competencias, entidades como la capacidad de comprender, procesar y aplicar un gran número de informaciones en rápido cambio. La interacción social en los equipos de trabajo hace que sean muy valoradas las habilidades para comunicarse efectivamente. Ello implica cerciorarse de que el inter-

locutor entienda el mensaje y usar códigos que le resulten comprensibles. Además, la creciente importancia de los servicios, no solo como generadores de empleo, sino como indicadores de la “calidad” de la relación comercial, ha hecho que se demanden competencias de “negociación” y “atención” a los clientes internos y externos.

En el capítulo siguiente se incluirán más en detalle varias de las nuevas competencias demandadas y se mostrará como la gama de características requeridas al trabajador se mueven desde lo físico hacia la inteligencia y el conocimiento. Cada vez tienen más peso en el perfil de los trabajadores competentes la perdurabilidad y flexibilidad que deparan las competencias básicas (lectura, matemáticas, comprensión de problemas, comunicación, etc.) que la sola estrechez de las habilidades manuales.

Simultáneamente, ante la rápida sucesión de cambios en el modo de producir, las tecnologías, las organizaciones y los productos, se vuelve fundamental una competencia de adaptación. De ello se deriva la necesidad de insistir en el desarrollo de competencias generales de amplio espectro, llamadas también competencias clave o transversales.

Queda por ver también como se está empleando el concepto de competencia. A esta altura el lector ya habrá intuido varias de sus aplicaciones en ámbitos como la formación, el reconocimiento y certificación, por ejemplo. Esperamos así que esta primera introducción a la competencia a través del trabajo, pueda haber llamado la atención para continuar con los demás capítulos dedicados a la conceptualización de la competencia y a sus aplicaciones.

### CONCLUSIONES

- ✍ El concepto de trabajo, su interpretación y valoración social ha evolucionado con el tiempo. El trabajo se ha asociado históricamente con distintos fenómenos y creencias. Es notorio el concepto desvalorizado del trabajo manual en la Grecia clásica. Posteriormente, la ética protestante lo considerará como medio de alcanzar la gracia y ratificar la predestinación.
- ✍ Con el advenimiento del capitalismo el trabajo alcanzó una crucial importancia para el análisis económico y aún filosófico. Los economistas clásicos lo asociaron a la generación de riqueza y, más adelante, Hegel y Marx le asignaron un sitio en el análisis de las relaciones sociales y del papel y realización del hombre trabajando. Los primeros enfoques críticos se desarrollaron justamente en el momento en que se reconocía al trabajo como generador de capital.
- ✍ Durante la economía industrial, el trabajo fue subordinado a la organización técnica de la producción y, bajo el paradigma de la división por tareas y operaciones, fue racionalizada al máximo la intervención humana, en tanto se la despojaba de contenido intelectual o cognoscitivo.
- ✍ El concepto contemporáneo de trabajo está conformado por una diversidad de impresiones e interpretaciones. Su naturaleza ha cambiado y se ha llegado a una valoración sin igual del trabajo humano y de la aplicación de inteligencia y conocimiento. Se reconoce su papel como medio de integración y significado social. Pero también los objetos a los que se aplica el trabajo se han transformado perdiendo su anterior carácter estrictamente material. El trabajo puede aplicarse a la transformación de ideas, de sistemas y símbolos, de programas computarizados y de paquetes de software; también se ha virtualizado el resultado de la acción de trabajar.
- ✍ Todo ello trae como consecuencia una creciente revalorización del rol de los trabajadores en el saber aplicado en la producción, en el trabajo en equipo, en la solución de problemas, en la relación con los clientes. Si antes se concebía el trabajo como una aplicación de esfuerzo hacia la transformación física, hoy se lo podría entender como una aplicación de inteligencia hacia el logro de resultados.

**TRABAJO EN EQUIPO**

1. ¿Cuáles son las principales características actuales en la concepción del trabajo?

(Tiempo: 30 minutos)

2. ¿Existen algunos componente de la concepción actual del trabajo que sea necesario resaltar en el concepto latinoamericano?

(Tiempo: 30 minutos)



## ¿QUÉ ENTENDEMOS POR COMPETENCIAS LABORALES?

### Una breve visión histórica

El concepto de competencia empezó a ser utilizado como resultado de las investigaciones de David McClelland en los años 70, las cuales se enfocaron a identificar las variables que permitieran explicar el desempeño en el trabajo. De hecho, un primer hallazgo lo constituyó la demostración de la insuficiencia de los tradicionales tests y pruebas para predecir el éxito en el desempeño laboral.

McClelland logró confeccionar un marco de características que diferenciaban los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores a partir de una serie de entrevistas y observaciones. La forma en que describió tales factores se centró más en las características y comportamientos de las personas que desempeñaban los empleos que en las tradicionales descripciones de tareas y atributos de los puestos de trabajo<sup>1</sup>.

En una óptica más centrada en la evolución del trabajo y las condiciones productivas actuales, se puede fijar la aplicación del concepto de competencia en los mercados de trabajo a partir de las transformaciones económicas que se precipitaron en la década de los años 80.

Países como Inglaterra, precursores en la aplicación del enfoque de competencia, lo vieron como una útil herramienta para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la formación. Una primera situación a atacar mediante el modelo fue la inadecuada relación entre los programas de formación y la realidad de las empresas. Bajo tal diagnóstico se consideró que el sistema académico valoraba en mayor medida la adquisición de conocimientos que su aplicación en el trabajo.<sup>2</sup> Se requería, entonces, un sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no solamente los conocimientos adquiridos.

1 Spencer, Jr. McClelland D. and Spencer S. M. Competency Assessment Methods. History and State of the Art. Hay/Mc. Ver Research Press. 1994.

2 Whitear, Greg. Calificaciones profesionales nacionales. En: Competencia Laboral. Antología de Lecturas. Conocer. 1997.

La definición de las competencias apuntó a incluir lo que realmente ocurría en el lugar de trabajo a partir de la preocupación por el desempeño que tenía la economía británica en el mercado mundial. Del mismo modo se tienen antecedentes en los Estados Unidos, donde la preocupación por las nuevas demandas a los trabajadores originó una serie de trabajos que indujeron la revisión de las políticas y prácticas realizadas en países que basaban sus estrategias competitivas en la productividad de su gente. Esta preocupación, además, resultó en la definición de un grupo de competencias que fue incluido en el Informe SCANS<sup>3</sup>.

El Informe SCANS identificó cinco categorías generales de competencias: gestión de recursos, relaciones interpersonales, gestión de información, comprensión sistémica y dominio tecnológico. El informe incluyó la desagregación para las competencias de cada categoría.

**Competencias transversales**

**Gestión de recursos:** tiempo, dinero, materiales y distribución, personal.

**Relaciones interpersonales:** trabajo en equipo, enseñar a otros, servicio a clientes, desplegar liderazgo, negociar y trabajar con personas diversas.

**Gestión de información:** buscar y evaluar información, organizar y mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar computadores.

**Comprensión sistémica:** comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y corregir desempeños, mejorar o diseñar sistemas.

**Dominio tecnológico:** seleccionar tecnologías, aplicarlas en la tarea, dar mantenimiento y reparar equipos.

Fuente: Informe SCANS. 1992.

<sup>3</sup> Secretary's Commission on Achieving New Skills. 1992.

Las aplicaciones del enfoque de competencia laboral en América Latina han estado vinculadas con el diseño de políticas activas de

empleo que insisten en mejorar la transparencia en el mercado de trabajo y facilitar un mayor y mejor acceso a una capacitación con características de pertinencia y efectividad. También, y de modo aún más cercano, el enfoque de competencia laboral se ha venido abriendo paso en el ámbito de la educación, especialmente en el tramo de la media técnica. En general, la aplicación del concepto de competencia abarca a las empresas con sus políticas de gestión de recursos humanos; a los Ministerios de Educación y Trabajo que persiguen objetivos centrados en políticas educativas o laborales de orden nacional; y a las instituciones capacitadoras que pretenden mejorar la calidad y eficiencia de sus programas formativos.

Como se verá en el capítulo 3 sobre aplicaciones prácticas del enfoque de competencia laboral, este se ha mostrado útil para generar mecanismos de mercado que valoran los conocimientos y habilidades de los trabajadores sin importar dónde y cómo fueron obtenidos; para estimular el diálogo y la participación de los agentes sociales (empresarios, gobierno y trabajadores) en torno a la formación; y para dar una mayor efectividad a los contenidos de la capacitación impartida en relación con las nuevas condiciones del trabajo.

### **Conceptos diversos sobre competencia laboral**

A medida que avanzan los diferentes acercamientos y nuevas explicaciones a la compleja realidad del desempeño actual en el trabajo, se diversifican los conceptos sobre competencia laboral.

Sin embargo, como veremos en las líneas siguientes, las variadas definiciones comportan una buena cantidad de elementos comunes. A continuación se recogen varias de las más recientes acepciones del concepto de competencia laboral:

Marelli (2000)<sup>4</sup> define: *“La competencia es una capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir los resultados deseados por la organización. Está conformada por conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos”*. Y agrega que son: *“capacidades humanas, susceptibles de ser medidas, que se necesitan para satisfacer con eficacia los niveles de rendimiento exigidos en el trabajo”*.

<sup>4</sup> Marelli, Anne. Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia. Documento de trabajo fotocopiado. 1999.

Ibarra (2000)<sup>5</sup> la define como *“la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser”*.

Desaulniers (2001)<sup>6</sup> la conceptualiza así: *“la capacidad para resolver un problema en una situación dada, lo que significa decir que la medida de ese proceso se basa fundamentalmente en resultados...”*

### **Las diferentes perspectivas conceptuales sobre la competencia laboral**

Teniendo en mente que la competencia es una capacidad laboral, medible y demostrable, es necesario abordar las diferentes perspectivas con las que usualmente se aborda el concepto. Al efecto seguiremos a Gonzci (1996)<sup>7</sup> quien plantea tres grandes tendencias en la tipificación de las competencias: la primera, las concibe como una lista de tareas desempeñadas; la segunda, como conjunto de atributos personales y la tercera es un enfoque integrado u “holístico”.

### **La competencia a través de las tareas desempeñadas**

Esta vertiente concibe el desempeño competente como aquel que se ajusta a un trabajo descrito a partir de una lista de tareas claramente especificadas. Usualmente las tareas describen acciones concretas y significativas que son desarrolladas por el trabajador. A modo de ejemplo, se puede referir la tarea de “identificar y cambiar una bujía rota en el motor”.

El desempeño competente en esta tarea está claramente indicado en su enunciado. Este enfoque se refleja claramente en algunas metodologías que identifican las tareas como “competencias”, como es el caso del DACUM, AMOD y SCID<sup>8</sup>.

Una de las críticas más usuales a este enfoque esta fundamentada en que, al fijar su atención en las tareas una a una, se pierde de vista la concepción global de la ocupación, las relaciones y la interacción necesarias entre las tareas para lograr el objetivo de la ocupación.

5 Ibarra, Agustín. Formación de Recursos Humanos y Competencia Laboral. Boletín Cinterfor/OIT No. 149. Montevideo. 2000.

6 Citada por: Arruda, Concepción. Cualificación versus Competencia. Boletín Cinterfor/OIT. No. 149. Montevideo. 2000.

7 Gonzci, Andrew y Athanasou, James. Instrumentación de la Educación Basada en Competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. En: Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. SEP. CNCCL. CONALEP. México. 1996.

8 En el capítulo 4 se hace una descripción de cada una de estas metodologías

**Definición de competencias en el enfoque de la competencia como lista de tareas**

***Competencia laboral es la descripción de las grandes tareas independientes que realiza un trabajador en su puesto de trabajo. Es, a la vez, la suma de pequeñas tareas llamadas subcompetencias. La totalidad de las competencias es la descripción total de las tareas de un puesto de trabajo.***

Fuente: INATEC. Desarrollo sistemático e instruccional de un currículum. Nicaragua. 1999.

Sin embargo, es un enfoque ampliamente utilizado por la facilidad que representa para la elaboración de currículos de formación. De hecho se asocia el currículo con cada una de las tareas definidas las cuales se convierten en objetivos de aprendizaje. Pero claramente es un abordaje reduccionista que no permite considerar los efectos del trabajo en equipo o los desempeños que la interacción con los demás, y tampoco contempla los efectos de la toma de decisiones o el juicio aplicado en la solución de problemas. De hecho el éxito en la ejecución individual de tareas no significa que el desempeño como un todo sea competente.

Recientemente las metodologías mencionadas (DACUM, AMOD, SCID) han incorporado algunas variaciones como forma de mejorar la concepción y medición de las competencias concebidas como tareas. Algunas han incluido la redacción de competencias que conciben aspectos del desempeño interactuante como, por ejemplo, comunicarse efectivamente, trabajar en condiciones de seguridad, trabajar documentando sistemas de calidad, tomar decisiones o solucionar ciertos problemas. Pero, como veremos a continuación, estas se corresponden con atributos de las personas, otra gran vertiente de la tipología de competencias.

**Algunos ejemplos de competencias laborales entendidas como tareas:**

- ☞ **Inspeccionar el equipo de soldadura**
- ☞ **Identificar y sustituir focos dañados**
- ☞ **Probar y reparar el sistema de frenos hidráulicos**
- ☞ **Reparar herramientas eléctricas**
- ☞ **Probar y limpiar las herramientas**

Fuente: Tomado de diferentes matrices DACUM de distintas ocupaciones.

El enfoque de competencias como lista de tareas ha mejorado y ampliado su horizonte de reflexión sobre el trabajo. A este respecto son notorios los desarrollos propuestos por Mertens (1997)<sup>9</sup> y por Norton (2000)<sup>10</sup> para facilitar ampliaciones a las metodologías de análisis del trabajo, incorporando, además de las listas de tareas, elementos contextuales de la ocupación y competencias clave muy relacionadas con atributos para la solución de los problemas emergentes y las distintas situaciones de trabajo. Para mayor ilustración incluimos en el siguiente recuadro la lista de competencias identificada en México para el proceso de ensamblado de componentes en una empresa electrónica, bajo el método DACUM. Se puede advertir un buen número de competencias de carácter integrador (ver números 6 a 10)

**Lista de competencias para el proceso de ensamblado de componentes**

1. **Verificar los materiales recibidos, preparar materiales para su uso posterior y ensamblar componentes.**
2. **Soldar componentes y partes.**
3. **Troquelar componentes y partes.**
4. **Probar, rectificar y terminar.**
5. **Mantenimiento.**
6. **Asegurar la calidad del producto o proceso.**
7. **Salud y seguridad.**
8. **Comunicación efectiva.**
9. **Habilidades interpersonales. Trabajar en equipo.**
10. **Actitudes.**

Fuente: Tomado de CONOCER. Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo. IBERFOP. 1998.

***La competencia en términos de atributos personales***

Este acercamiento a las competencias se centra en aspectos más característicos de las personas y de carácter más amplio en cuanto a su aplicación en el trabajo. Los atributos son definidos usualmente en forma genérica, de modo que permiten su aplicación en diversos contextos.

Normalmente se trata de la definición de atributos subyacentes que ocasionan un desempeño laboral exitoso. Como ejemplo pueden citarse competencias como “comunicación efectiva” o “pensamien-

9 Mertens, Leonard. Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Cinterfor. Montevideo. 1996.

10 Norton, Robert. DACUM. Center on Education and Training for Employment. Ohio State University. 2000

to crítico” que pueden aplicarse en una amplia gama de contextos de trabajo.

Estas características generales o atributos poseídos por las personas, serían capaces de explicar su desempeño superior en el trabajo. Al respecto están altamente relacionadas las investigaciones de McClelland y Spencer (1994).

Bajo esta perspectiva, la competencia laboral está definida no solo en el ámbito de lo que la persona sabe hacer y puede hacer, sino también en el campo de lo que quiere hacer. Estos modelos de competencia suelen especificar cada uno de los grandes atributos en diferentes graduaciones o niveles para asociarlos al desempeño. Dentro de ellos se destaca el comportamiento orientado hacia el trabajo bien hecho.

De este modo se procura atenuar lo que, siendo una gran ventaja en su relativamente fácil enunciado general, se convierte en una desventaja por la falta de especificidad al intentar su aplicación en una situación concreta de trabajo.

#### Algunos ejemplos de las competencias laborales como atributos

- ✍ **Liderazgo:** Motiva guía y entrena a otros hacia el logro de los objetivos de la organización.
- ✍ **Trabajo en equipo:** Trabaja y colabora con otros demostrando compromiso para el logro de objetivos de grupo. Entiende las necesidades y objetivos de los otros, adaptando sus propios puntos de vista y conducta cuando es necesario.
- ✍ **Análisis y toma de decisiones:** Comparte y analiza información, oportunidades y problemas. Toma decisiones precisas y efectivas en forma oportuna y en diferentes contextos.
- ✍ **Orientación al cliente:** Se asegura de que la perspectiva del cliente esté en el corazón de la identificación y provisión del servicio

Fuente: Tomado de diversos materiales.

### ***El enfoque integrado (holístico) de competencia***

Resulta de la visión combinada de las dos aproximaciones anteriores. En efecto, combinar el enfoque de tareas con el enfoque de atributos personales permite una visión más amplia y “holística”<sup>11</sup> de la competencia.

Considera la complejidad en la mezcla variada de conocimientos, habilidades y destrezas que entran en juego en el desempeño. Este enfoque pone en común tanto las tareas desempeñadas como los atributos del individuo que le permiten un desempeño exitoso. También considera el contexto en el cual se lleva a cabo el trabajo y permite integrar la ética y los valores como parte del concepto de competencia laboral.

En este sentido, la competencia laboral implica la capacidad de movilizar una serie de atributos para trabajar exitosamente en diferentes contextos y bajo diferentes situaciones emergentes. Los conocimientos se combinan con las habilidades y con la percepción ética de los resultados del trabajo en el ambiente, con la capacidad de comunicarse y entender los puntos de vista de sus colegas y clientes, la habilidad para negociar e intercambiar informaciones, etc.

La competencia, así concebida, valora la capacidad del trabajador para poner en juego su saber adquirido en la experiencia. De esta forma, se entiende como una interacción dinámica entre distintos acervos de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes movilizados según las características del contexto y desempeño en que se encuentre el individuo.

Concebida de esta forma, la descripción y evaluación de una competencia revisten un mayor grado de complejidad y del mismo modo en relación con su evaluación. Esta es una de las más fuertes críticas que se hacen al enfoque “holístico”, propio del modelo de competencias australiano y del modelo inglés. Además, es un modelo diseñado para un sistema nacional de certificación de competencias más que para el diseño de programas de formación, lo cual facilita la evaluación con base en las competencias definidas.

Del recuadro siguiente se puede rescatar el énfasis en los resultados. Por ejemplo, al definir una competencia como “enfrentarse” o encarar problemas relacionados con la pureza del agua, se está definiendo un ancho contenido de capacidades que deben ponerse

<sup>11</sup> En la teoría de sistemas, el holismo o sinergia es la característica del sistema que se resume en su capacidad para lograr en conjunto, un efecto mayor al que lograría cada una de las partes actuando aisladamente.

### **Un ejemplo de competencias en Australia para una función laboral en el sector turismo**

La competencia incluye las habilidades y conocimientos requeridos para que una persona se desempeñe efectivamente en el sitio de trabajo. La competencia se especifica en términos de resultados a ser alcanzados y los criterios del desempeño esperado.

**Competencia General** (unidad de competencia):

☞ **Monitorear la calidad del agua de la pileta (piscina).**

**Competencias específicas** (realizaciones o elementos de competencia):

☞ **Efectuar el monitoreo de la calidad del agua en la pileta.**

☞ **Observar las regulaciones gubernamentales sobre salud.**

☞ **Enfrentar los problemas relacionados con la pureza del agua.**

☞ **Manejar con seguridad los materiales químicos.**

☞ **Mantener las bombas y equipos de filtrado.**

☞ **Monitorear el volumen de agua.**

☞ **Efectuar pruebas al agua.**

☞ **Monitorear la limpieza manual.**

☞ **Aplicar las normas de seguridad en el trabajo.**

Fuente: National Training Information Service. Australia.

en juego para obtener el resultado “agua pura y saludable para los bañistas”. Pero además implica considerar la competencia sobre normas de seguridad en el trabajo y observar las regulaciones gubernamentales. En ello se advierte la preocupación por una función en un contexto laboral antes que para un puesto de trabajo en particular.

El modelo inglés el concepto de competencia recoge claramente la característica de enfoque integrado, ya que insiste en que una competencia incluya no solamente lo referido a las tareas desempeñadas, sino también la seguridad e higiene, la capacidad para inte-

grarse al ambiente organizacional, las relaciones con otras personas y la forma de enfrentar sucesos inesperados.<sup>12</sup>

**Definición de competencia laboral propuesta para el presente manual:**

***Competencia laboral es la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de trabajo movilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos del trabajador como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo.***

Pero, además del concepto que incluimos es necesario reconocer que la competencia laboral puede ser establecida, identificada, medida y, por tanto, evaluada. Del mismo modo, la competencia laboral es susceptible de ser incluida como objetivo de desarrollo en los programas formativos. Todo ello resume su extraordinario potencial como herramienta para organizar acciones formativas, de reconocimiento de aprendizajes y de gestión del talento humano.

En algunos de los tratamientos conceptuales de la competencia se ha venido distinguiendo el concepto de “*competencias clave*”, definidas como aquellas que facilitan el desempeño en una amplia gama de ocupaciones y por tanto, al no concentrarse en un reducido foco de aplicación, por ejemplo en un puesto de trabajo, permiten una mayor adaptabilidad y flexibilidad al trabajador dentro de distintos contextos. Otra de las características de las competencias clave radica en facilitar al trabajador el tránsito a través de una carrera ocupacional, adaptándose y aprendiendo constantemente. En suma, aprovechando las ventajas que le puede brindar el trazado de sistemas de formación a lo largo de la vida.

<sup>12</sup> Whitear (op. cit.)

<sup>13</sup> Bunk. G. P. La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. Cedefop. 1994.

En el concepto de competencia, especialmente en Alemania, se ha cuidado mucho el tema de las competencias clave. Ello es claro en la definición de competencia que se utiliza y en la tipología de competencias que se propone. Bunk (1994)<sup>13</sup> escribía: “*posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y*

### Algunos ejemplos de competencias clave

#### Con énfasis en lo individual:

- Sistematicidad
- Proactividad
- Disposición al aprendizaje
- Capacidad de decisión
- Capacidad de control
- Flexibilidad y capacidad de adaptación
- Creatividad en la solución de problemas
- Conciencia crítica

#### Con énfasis en el aspecto social:

- Capacidad de cooperación
- Capacidad de comunicación
- Actitud solidaria
- Respeto
- Responsabilidad

Fuente: Albrecht, Gunter. Tomado de Competencias fundamentales, competencias transversales, competencias clave. Proyecto INET- GTZ. Buenos Aires. 2000.

*aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de una forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.”*

La competencia profesional es vista como la manifestación de varias competencias puestas en juego en el ejercicio del trabajo. Estas son: la competencia técnica, la competencia metodológica, la competencia social y la competencia participativa.

En la misma línea, Bunk (1994) describió el contenido de cada una de estas competencias, indicando que quien las posea tendrá entonces la **competencia de acción**, que en estricto sentido es indivisible.

**Competencia técnica:** es el dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

**Competencia metodológica:** implica reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a

las irregularidades que se presenten, encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situaciones de trabajo.

**Competencia social:** colaborar con otras personas en forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

**Competencia participativa:** participar en la organización de ambiente de trabajo, tanto el inmediato como el del entorno capacidad de organizar y decidir, así como de aceptar responsabilidades.

Este puede ser considerado un enfoque integrador en el que se advierte el amplio peso asignado a las características del desempeño que definen capacidad de adaptación y de trabajo en equipo ante situaciones cambiantes.

#### Los tipos de competencias en Mertens<sup>14</sup>

**Las competencias genéricas** se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, como, por ejemplo, la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planificación, etc.

**Las competencias específicas** se relacionan con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales (ejemplo, la operación de maquinaria especializada, la formulación de proyectos de infraestructura, etc.).

**Las competencias básicas** son las que se adquieren en la formación básica y que permiten el ingreso al trabajo: habilidades para la lectura y escritura, comunicación oral, cálculo, entre otras.

<sup>14</sup> Mertens, Leonard. Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Cinterfor. Montevideo. 1997.

### CONCLUSIONES

- Hemos visto cómo el concepto de competencia alude al desempeño laboral y a la capacidad de lograr con éxito el desempeño esperado. Ello implica poder movilizar las capacidades en función de las situaciones laborales cambiantes y atendiendo las variadas situaciones de trabajo en distintos contextos.
- Competencia laboral, en singular, es esa mezcla de conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión, movilizados para desarrollar eficazmente un trabajo. Competente, en singular, es quien ha demostrado esa capacidad en un contexto y resultados laborales bien identificados.
- Existen diferentes tipos de competencias (en plural) que son la base de los conocimientos, habilidades y destrezas movilizados para lograr el desempeño competente. Hay diversas clasificaciones de competencias. Mencionamos aquí la clasificación de Mertens (1996) en los grupos de competencias *básicas, genéricas y específicas*. También mencionamos la clasificación alemana (Bunk) en cuatro tipos de competencias que, movilizadas, ocasionan el desempeño competente. Se trata de las competencias *técnicas, metodológicas, participativas y sociales*.
- Las competencias se han definido en varias formas; como la suma de tareas desempeñadas en un puesto de trabajo, o bien como el resultado de ciertas características personales o, como en el enfoque holístico, conformada por la combinación de los atributos personales y las tareas a ser desempeñadas por el individuo.
- Esta última es la acepción que, a nuestro modo de ver, refleja mejor el concepto de competencia. En ella se reconoce que la competencia laboral implica, más que capacidades y conocimientos, la posibilidad de movilizar los saberes que se aprenden como resultado de la experiencia laboral y de la conceptualización y reconceptualización diaria que la persona lleva a cabo en su trabajo, sumando y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes.
- Como se analizará más adelante, las aplicaciones del concepto de competencia laboral en América Latina han sido más comprensivas en términos de incorporar competencias de tipo transversal que contribuyen al desempeño en una forma amplia y que, además, tienen la facilidad de poder transferirse o aplicarse en distintas situaciones de trabajo.

### **TRABAJO EN EQUIPO**

1. ¿Cuál es, en concepto del grupo, una buena definición de competencia laboral?

(Tiempo: 15 minutos)

2. Redacten algunas competencias clave para el desempeño laboral en su actividad actual. ¿Por qué es clave? ¿Cómo puede desarrollarse?

3. ¿Qué elementos pueden diferenciar el enfoque de competencia del enfoque taylorista del trabajo?

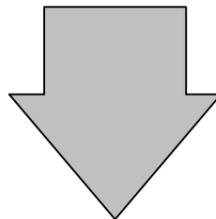
(Tiempo: 30 minutos)

## **LAS COMPETENCIAS Y SUS APLICACIONES PRÁCTICAS**

### ***Conceptos de identificación, normalización, certificación y formación basada en competencias***

- ✍ **Ya hemos dicho que es competente para el trabajo quien dispone de los *conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes* necesarios para resolver las situaciones de trabajo con autonomía, flexibilidad y creatividad, a la vez que, colabora con su entorno profesional y en la organización del trabajo.**

**La persona en su trabajo aplica simultáneamente las distintas competencias, relacionadas con:**



- **sus conocimientos técnicos;**
- **sus formas de hacer el trabajo; y**
- **sus comportamientos.**

**Todos ellos adquiridos a través de su experiencia y aprendizajes a lo largo de la vida.**

Pero, como forma de complementar el conocimiento sobre el tema que nos ocupa es necesario conocer las diferentes vías en que se puede aplicar el concepto de competencia laboral.

En tal sentido, existen cuatro grandes procesos aplicativos en relación con la competencia laboral que pueden responder a las preguntas:

1. ¿Cómo se identifican las competencias?
2. ¿Qué es y como se hace la normalización de competencias?
3. ¿Cómo se forma por competencias?
4. ¿Qué es y cómo se hace la certificación de competencias?

**1. Identificación  
de  
competencias.**

**Es un proceso de análisis cualitativo del trabajo que se lleva a cabo con el propósito de establecer los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión que el trabajador moviliza para desempeñar efectivamente una función laboral.**

Una de las características más relevantes en los procesos de identificación de competencias es la de contar con la información que aportan los propios trabajadores, sobre la base de que son ellos quienes mejor conocen lo que acontece en el ejercicio diario del empleo.

Actualmente se cuenta con una amplia gama de metodologías para identificar competencias, entre las más conocidas se pueden citar:

- La familia DACUM (Desarrollo de un Currículo), AMOD (Un Modelo) y SCID (Desarrollo Sistemático de un Currículo Instruccional); que trabaja con la perspectiva de las competencias como lista de tareas pero que en sus últimas versiones han incorporado competencias clave.
- El análisis funcional, que trabaja con una visión integradora de la competencia (resultados + competencias clave).
- El ETED (Empleo Típico Estudiado en su Dinámica) que “construye” las competencias a partir de las interacciones de un empleo con los demás en la organización.

El proceso de identificación de competencias da como resultado el perfil de competencias. Este perfil, si se adopta como base por varios interesados, se convierte en norma o estándar.

Es posible identificar las competencias de un sector económico, de una función, de un área ocupacional o de un ámbito de trabajo. Por los propios cambios en los sistemas productivos y en la organización del trabajo, es conveniente partir de una función o área ocupacional.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Vargas, Fernando. Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1999.

En su mayoría, estas metodologías posibilitan definir normas y son especialmente útiles para la elaboración de programas de formación.

**2. Normalización de competencias:**

**Es un proceso de interacción y acuerdo entre diferentes agentes, usualmente empresas, trabajadores e instituciones públicas, con el propósito de establecer un estándar sobre las competencias que son representativas de una determinada ocupación o área ocupacional.**

El resultado es una **norma o estándar de competencia** que no es otra cosa que la expresión escrita y formalizada entre diversos agentes, de los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión que el trabajador debe movilizar para desempeñar con éxito una actividad laboral.

- ☞ La norma es un patrón de comparación y *no una ley de aplicación obligatoria*.
- ☞ La norma describe las competencias que fueron identificadas en la fase anterior y es resultado del *consenso* de los actores sociales en el nivel en que se esté efectuando (sector, ocupación, empresa, etc.).
- ☞ Las normas de competencia posibilitan transferir la competencia a otros contextos laborales. Así, por ejemplo, si una persona es competente para «atender las necesidades de los clientes, asesorándolos y solucionando sus problemas», podrá desempeñarse en la recepción de un hotel, en una oficina de viajes y turismo, y en otros ámbitos en los que se requiera esta competencia.
- ☞ Es un referente para los centros de formación, para los empleadores y trabajadores. Este procedimiento permite, además, que las instituciones involucradas se basen en un estándar, de manera que respondan a las necesidades del mercado de trabajo.
- ☞ Los trabajadores y trabajadoras tienen conocimiento *de qué se espera de ellos en su desempeño*.
- ☞ La conformación de la norma depende de:
  - **el método de identificación que se utiliza** (conductista, funcionalista, etc.);

- **el marco institucional en que se realiza** (nacional, sectorial o por rama, en la empresa, en un área).
- **los objetivos** (para facilitar el ingreso al trabajo, la movilidad de las personas calificadas, como pautas nacionales uniformes, para diseñar la formación, etc.).

Para el CONOCER, una norma técnica de competencia laboral usualmente incluye<sup>2</sup>:

- lo que una persona debe ser capaz de hacer;
- la forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho;
- las condiciones en que la persona debe demostrar su competencia; y
- los tipos de evidencia necesarios y suficientes para asegurar que lo que hizo se realizó de manera consistente, con base en un conocimiento efectivo.

**3. Formación  
Basada en  
Competencias**

**Es el proceso de enseñanza/aprendizaje que facilita la transmisión de conocimientos y la generación de habilidades y destrezas, pero además desarrolla en el participante las capacidades para aplicarlos y movilizarlos en situaciones reales de trabajo habilitándolo para aplicar sus competencias en diferentes contextos y en la solución de situaciones emergentes.**

Para orientar la formación sobre la base de las competencias, los contenidos, metodologías y evaluación de la formación deberían concretarse *en el marco de un diseño pedagógico que contemple la adquisición de cada una de las competencias requeridas en el perfil de competencia respectivo.*

**Estimamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje es útil para adquirir competencias para la vida, es decir, para la participación activa y responsable, en la sociedad y en el trabajo, para el desempeño con autonomía y creatividad, aplicando la capacidad de análisis crítico, además de los conocimientos técnicos que el trabajador o trabajadora posee.**

<sup>2</sup> CONOCER. Ibarra, Agustín. Seminario Andino sobre Formación Basada en Competencia Laboral. Bogotá. 1998. Citado por Fernando Vargas, ob. cit.

Como los trabajadores y trabajadoras ya cuentan con conocimientos adquiridos de la propia experiencia y éstos son *aplicados y valorados en este proceso*, la formación disminuye en el tiempo, pues se dirige a reforzar aquellos aspectos en los que se detectaron carencias.

#### 4. Certificación de competencias

Es el acto mediante el cual *se reconoce* la competencia *demostrada* por el trabajador independientemente de la forma como la haya adquirido. Implica una evaluación previa, usualmente en función de los requerimientos de la norma de competencia. *La evaluación debe asegurar la transparencia, ser confiable, válida y consistente.*

Se certifica la *competencia* que el trabajador o trabajadora demostró evidenciando sus conocimientos y su desempeño. La evaluación se realiza sobre la base de la norma de competencia. Esta evaluación sirve de diagnóstico, pues se compara el desempeño del trabajador con lo establecido por el estándar.

En este sentido, el proceso crucial para el acto de la certificación es el de evaluación de competencias. La evaluación de competencias tiende a considerarse una evaluación de carácter formativo. Ello significa que aporta elementos para mejorar las competencias que aún no ha adquirido la persona evaluada.

La evaluación de competencias es un proceso de constatación de evidencias del desempeño y del conocimiento y comprensión que una persona demuestra en relación con una función laboral definida (usualmente en un perfil o en una norma de competencia)

Por ello, usualmente puede considerarse un verdadero “diagnóstico” de las competencias poseídas y de las que aún se deben desarrollar. Ello le da un alto valor proyectivo en la vida e itinerario ocupacional del individuo quien puede trazarse metas de desarrollo y llevarlas adelante con el apoyo del diagnóstico de competencias.

Corresponde reflexionar acerca de la esencia de la certificación: creemos oportuno afirmar que ella *debe ir de la mano* con las estrategias formativas, en especial si se realiza en el ámbito de la empresa. De esta manera se evita que se reduzca a una simple evaluación o constatación de carencias o fortalezas que el trabajador posee, sin cumplir su principal meta, que es *promover la formación como manera de contribuir a la empleabilidad*. De lo contrario, se correría el riesgo que se tengan escasas posibilidades de desarrollar sus competencias.

### CONCLUSIONES

- ☛ Las diferentes dimensiones en la aplicación del enfoque de competencia laboral son:
  - la identificación;
  - la normalización;
  - la formación; y
  - la evaluación y certificación.
- ☛ La identificación se realiza mediante un estudio del trabajo, en el que participan los *trabajadores, trabajadoras y supervisores* del área en cuestión.
- ☛ Se identifican las competencias técnicas, comportamentales, operativas y sociales puestas en juego para la ejecución de una función.
- ☛ Existen diversas metodologías de identificación de competencias.
- ☛ La normalización significa transformar el estudio del trabajo efectuado en estándares, mediante la descripción de resultados y no de tareas.
- ☛ El contenido y alcance de la norma dependerá del enfoque que se aplique, del ámbito donde se lleve a cabo y de los objetivos que se persiguen.
- ☛ La formulación de la norma posibilita la transferencia de la competencia a otros ámbitos productivos.
- ☛ A partir de la norma técnica de competencia se elaboran los programas de formación.
- ☛ La certificación es un reconocimiento al trabajador acerca de las competencias que posee e implica una evaluación previa.
- ☛ Es voluntaria.
- ☛ Esta evaluación debe ser objetiva, pertinente, confiable, de manera de brindar la transparencia que el proceso requiere.
- ☛ En la base de los sistemas de competencias, se encuentra el fomento de la formación a lo largo de *toda la vida*. Los nuevos paradigmas requieren de nuevos enfoques.

**TRABAJO EN EQUIPO**

1. ¿Cuáles son las principales formas o procesos que aplican en la práctica el concepto de competencia?

(Tiempo: 15 minutos)

2. Describir las fortalezas y debilidades para los trabajadores y trabajadoras en torno a la aplicación de un sistema de competencias laborales en:

- el ámbito regional:

- el ámbito nacional:

- rama de actividad:

- empresa:

(Tiempo: 30 minutos)

3. ¿Puede existir alguna otra forma de aplicar el concepto? ¿Cuál sería?

(Tiempo: 15 minutos)

## ¿CÓMO SE IDENTIFICAN LAS COMPETENCIAS?

De aquí en adelante trataremos de ilustrar el proceso que va desde la identificación de las competencias hasta la elaboración de la norma de competencia laboral, la formación, la evaluación y la certificación.

La primera etapa del proceso consiste en analizar el campo ocupacional en estudio, de manera de identificar las ocupaciones que se desarrollan.

Esta fase requiere especialmente tomar distancia de los conceptos de puesto de trabajo y de tareas, y acercarnos al concepto de ocupación, más amplio y abarcativo, desde el punto de vista del empleo y de la empleabilidad.

Las funciones analizadas posibilitan *determinar las capacidades que las personas ponen en juego*, así como también los valores, actitudes y habilidades. A partir de aquí, es posible determinar el *tipo de competencias requeridas*. *Posteriormente, es de utilidad realizar una agrupación por familias ocupacionales*.

Antes de comenzar con el proceso en sí, es necesario considerar cuenta algunos aspectos:

- ☛ El proceso puede variar de acuerdo al ámbito en que se realice (nacional, por rama, por empresa, por área); *los objetivos que se persigan* en el uso de la norma técnica resultante (elaborar estrategias formativas que adecuen a las personas, a los nuevos requerimientos de los procesos productivos, facilitar la movilidad de algunos trabajadores y trabajadoras, facilitar el ingreso al trabajo de los jóvenes, implementar una política de gestión de las personas, etc.); *y las áreas o funciones que serán investigadas* (producción, comercialización, etc.). *En virtud de ello, ambos sectores -empresarial y sindical- han de acordar el alcance y finalidad que tendrá el proyecto*.
- ☛ Otro factor clave es la *participación de los trabajadores y trabajadoras*, de manera de consensuar el enfoque, los objetivos y la metodología que se aplicará, única forma para que los resultados que se obtengan sean aceptados por todos los actores involucrados en el proceso.

- ✍ Las personas que participen en la identificación *deberán contar con los conocimientos metodológicos y teóricos necesarios y compartir el enfoque de competencias*. De esta manera, se asegura en el equipo *una visión común sobre el método en cuestión y su alcance*. Una resistencia que será necesario vencer, es la tendencia a analizar puestos y no funciones, describir tareas y no resultados. Se recomienda que un consultor externo, con *amplios conocimientos y experiencia en competencias laborales, sea el facilitador del proceso*.<sup>1</sup> Una forma de «trabajar» estos aspectos es mediante talleres de formación, en los que forzosamente se deberá partir del análisis de los *nuevos paradigmas* que orientan las metodologías de competencias laborales. De esta manera, se evitarán futuras dificultades en el proceso. *Es conveniente que el taller se lleve a cabo sobre la base de metodologías activas de participación, de manera que el «saber» se construya colectivamente. En este sentido es importante el abordaje de los aspectos teórico-prácticos, la realización de experiencias (estudios de casos, ejemplos de análisis funcionales, etc.) que contribuyan a que el equipo adquiera los elementos que le posibilite analizar las funciones.*

## METODOLOGÍA PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Ilustraremos a continuación los rasgos más significativos de la metodología del Análisis Funcional del Trabajo para identificar las competencias.

### ***El análisis funcional***

Es una técnica que se utiliza para la identificación de las competencias laborales requeridas por una función productiva. Considera el trabajo de cada uno en una relación sistémica con el logro del propósito de la organización o sector en el que se realiza.

Algunas de sus características son:

- Identifica *conocimientos, actitudes, aptitudes y comprensión necesarios para un desempeño competente*.
- Incluye las condiciones de *calidad, seguridad y salud en el trabajo*.

<sup>1</sup> Vargas, Fernando. Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1999.

- Los trabajadores y trabajadoras, junto con los supervisores, participan para estructurar las competencias requeridas por la función que se analiza.
- Se aplica de lo general a lo particular. Se inicia con la definición del *propósito clave* de la organización, sector, o rama, y concluye con las funciones productivas simples -llamadas elementos de competencia-, que son las funciones *realizables por una persona*.
- Por tratarse de un método de análisis de la situación de trabajo que posibilita la reflexión sobre ella, *tiene carácter formativo*. Durante el proceso, los trabajadores, trabajadoras, empresarios y empresarias van adquiriendo un conocimiento acabado de los procesos productivos, sus dificultades y la forma de cómo resolverlos.

***Su valor como herramienta parte de su representatividad, pues la participación de los trabajadores y trabajadoras que conocen las funciones y la organización del trabajo, validan los resultados a los que se arribe.***

#### ***¿Cómo se efectúa el análisis funcional?***

Inicia con la identificación del **propósito** de la empresa, rama, sector o área en que se esté aplicando.

***El propósito clave describe la razón de ser de la actividad productiva, empresa o sector, según sea el nivel en el cual se esté llevando a cabo el análisis. El resultado de la actividad que se analiza se describe de forma concreta. Ejemplo en la Industria Cerámica: «Producir y comercializar vajillas y cerámicas de piso de acuerdo a las necesidades de los clientes y en atención a las normas de calidad».***

A partir del propósito se inicia la desagregación, por funciones:

- ☞ funciones claves;
- ☞ funciones principales;

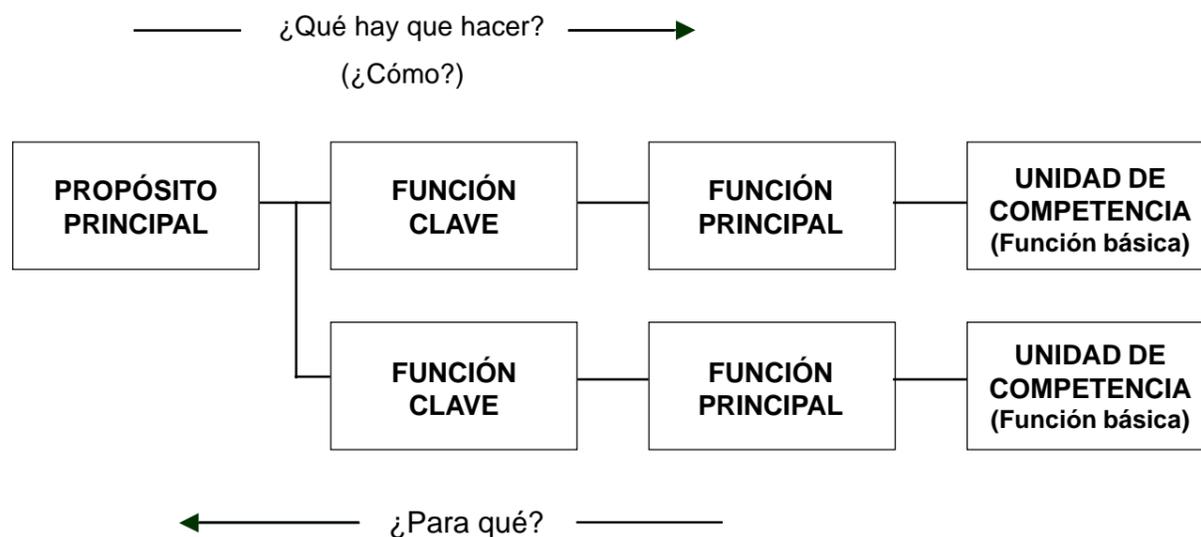
- ✍ funciones básicas (unidades de competencia); y
- ✍ elementos de competencia.

El proceso va de lo general hacia lo particular, determinando **qué funciones es necesario cumplir para lograr que se realice la inmediatamente anterior**. La lógica se desarrolla de acuerdo a un proceso de *causa - efecto o problema - solución*, de manera que se responda a la forma de solucionar la función anterior.

**Entre un nivel y otro de desagregación, la pregunta que se formula es: para cumplir con este propósito (o función) ¿qué funciones son necesarias realizar?**

El resultado se expresa en un mapa funcional o árbol de funciones, representado en la figura que sigue. Si lo leemos de izquierda a derecha, se responde al «¿cómo?», al «¿qué es necesario hacer?». Si lo leemos de derecha a izquierda, contestamos la pregunta **¿para qué hacemos esto?**

**ESQUEMA GENERAL DE UN MAPA FUNCIONAL<sup>2</sup>**



*Nota:* las Unidades de competencia se vuelven a desagregar en elementos de competencias.

**La unidad de competencia** está conformada por un conjunto de *elementos de competencia*. Incluye aspectos de calidad, seguridad y salud. Normalmente ya incluye logros laborales que un trabajador es capaz de obtener –lo cual puede ocurrir también en el quinto

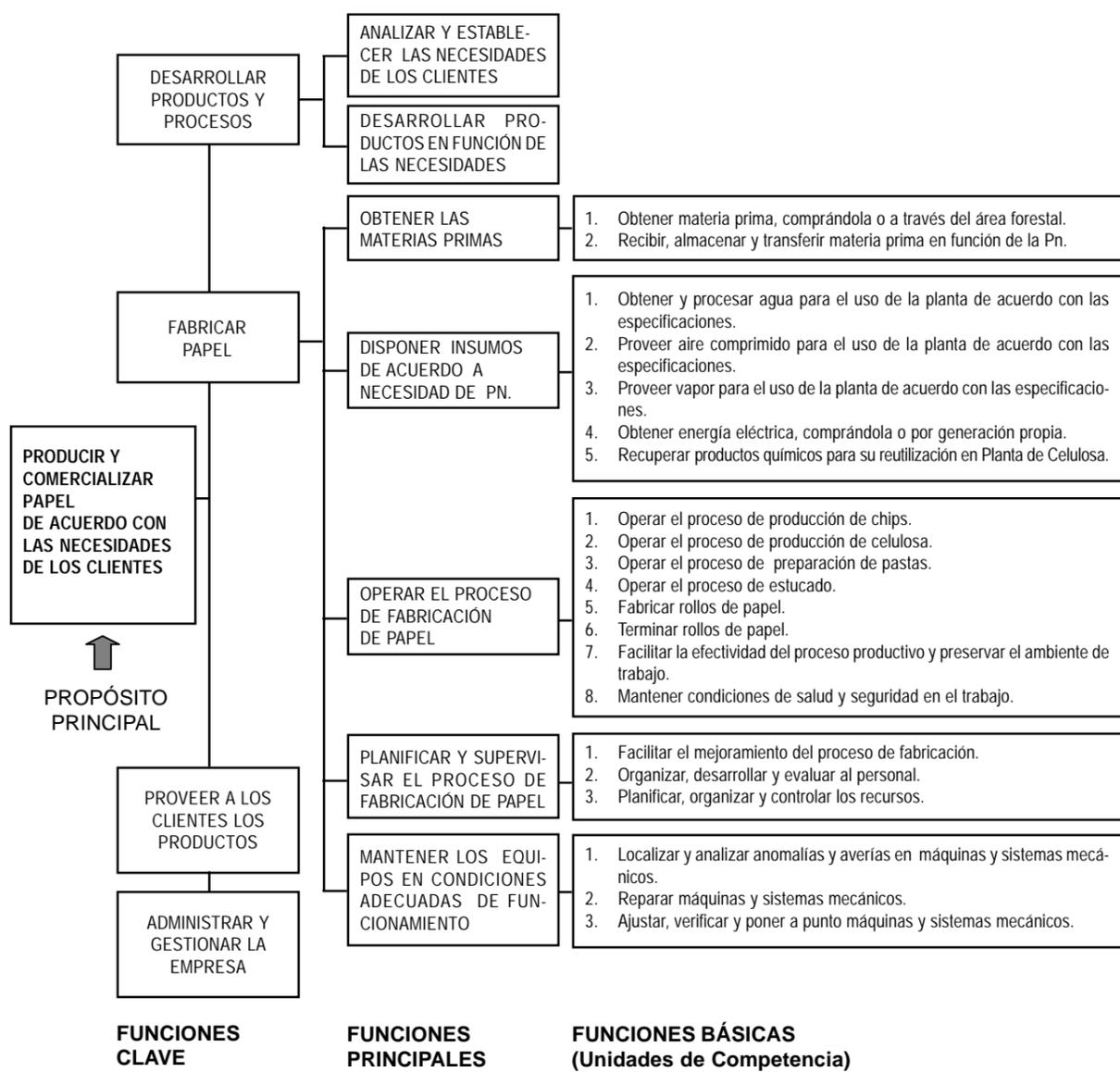
<sup>2</sup> Vargas, Fernando. Ob. cit.

nivel de desglose cuando hablamos de “realizaciones” o “elementos de competencia”-.<sup>3</sup>

**Los elementos de competencia** son las realizaciones del trabajador competente. Se refieren a las acciones, comportamientos y resultados que el trabajador logra con su desempeño. Estos se completan con los *criterios de desempeño, las evidencias de desempeño, las evidencias de conocimiento y el ámbito de aplicación*.<sup>4</sup>

A continuación, se muestra un ejemplo de mapa funcional de la FABRICACIÓN DE PAPEL<sup>5</sup>.

- 3 ID.
- 4 ID.
- 5 ID.



Solo con  **fines didácticos** , realizaremos un «camino» del mapa o árbol funcional, tomando un ejemplo a fin de determinar estos elementos de competencia. Partimos del propósito principal del árbol presentado de la fabricación de papel, que es «*Producir y comercializar papel de acuerdo con las necesidades de los clientes*»

Elegimos la **función principal**:

«*Mantener los equipos en condiciones adecuadas de funcionamiento*»

y la **unidad de competencia**:

«*Localizar y analizar anomalías y averías en máquinas y sistemas mecánicos, de acuerdo a los manuales técnicos*»; unidad que desagregamos en los elementos que la constituyen:

**La desagregación sucesiva en el análisis funcional**



En todas las funciones se describen  **los resultados**  que debe obtener el trabajador más que las tareas y procedimientos.

A partir de la *función principal* de mantenimiento, realizamos el siguiente razonamiento:

Para cumplir con la función principal «*mantener los equipos en condiciones adecuadas de funcionamiento*», **¿qué funciones básicas es necesario realizar?**

La respuesta es la siguiente:

- localizar y analizar anomalías y averías en máquinas y sistemas mecánicos;
- reparar máquinas y sistemas mecánicos; y
- ajustar, verificar y poner a punto máquinas y sistemas mecánicos.

En este nivel, ya estamos en las **unidades de competencia** (función básica).

Tomamos la unidad de competencia «*localizar y analizar anomalías y averías en las máquinas y sistemas mecánicos*».

Para cumplir con esta función básica, **¿qué actividades y comportamientos debe efectuar el trabajador?**

La respuesta es la siguiente:

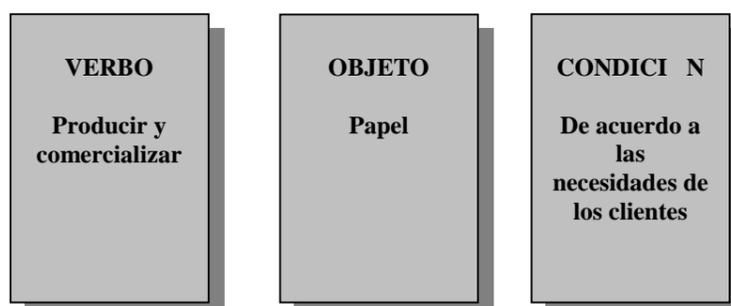
- inspeccionar los sistemas mecánicos y las máquinas;
- planificar la ejecución del trabajo de mantenimiento mecánico; e
- identificar averías, fallas o anomalías en los sistemas mecánicos y en las máquinas.

Llegamos así a los **elementos de competencia**, que describen las competencias del trabajador. Es la unidad menor del análisis funcional.

De esta manera se sigue igual razonamiento para el resto de las funciones descritas en el análisis funcional, y que no hemos desarrollado en este ejemplo en su totalidad.

**Algunos aspectos que deben tenerse en cuenta en la aplicación de la metodología del análisis funcional, son:**

- ✍ que la redacción del propósito principal, función clave, funciones básicas, se realice de la siguiente manera:



En una compañía de **transporte aéreo** de personas, el propósito principal podría ser el siguiente:

**«Comercializar pasajes, carga y correo, de acuerdo a las necesidades de los clientes y en condiciones de aeronavegabilidad».**

En el sector **vial** de la rama construcción:

**“Construir obras que satisfagan las necesidades de los clientes, cumpliendo la normativa y legislación vigentes”.**

Es conveniente también que los elementos de competencia se redacten siguiendo la misma regla. El hecho de usar iguales criterios, posibilita construir un lenguaje común, facilitando la comunicación.

#### Ejemplos de elementos de competencia:

- ✍ **Operar sistemas de control para mantener la fluidez del proceso y el producto según especificaciones.**
- ✍ **Aplicar medidas de prevención de accidentes y enfermedades profesionales, de acuerdo a la normativa vigente.**

- ✍ El análisis funcional evidencia los aspectos relacionales e interdependientes entre el sistema y el entorno, por lo que los objetivos y funciones de la empresa no se deben formular des-

de su organización como sistema cerrado, sino en términos de su relación con el entorno.<sup>6</sup>

- ✍ El análisis funcional, tal como se puede apreciar, enfatiza los resultados. Ya no interesan tanto los caminos de resolución de las situaciones, sino que éstas se resuelvan. A la vez, sirve para buscar caminos alternativos (aspecto que en las tradicionales definiciones de tareas era inexistente), dotando al trabajador de la posibilidad de probar diferentes formas de hacer, diferentes métodos, para llegar a los resultados que se esperan. Por este motivo, es necesario no caer en la descripción de tareas cuando realizamos el análisis. Así, por ejemplo, en el caso de «trabajar bajo condiciones de seguridad en forma preventiva» no debemos describir tareas como «utilizar el casco, el arnés, los protectores auditivos...».<sup>7</sup>
- ✍ Ya hemos dicho que las competencias son un **todo** movilizado por el ser humano en actividad. Así, por ejemplo, una persona puede poseer conocimientos en pintura, cálculo, conocimiento de técnicas sobre metales, pero ello no alcanza para concluir que es competente en las funciones de chapa y pintura de vehículos. Solo podremos afirmarlo cuando observemos que aplica además de las habilidades, las conductas y las técnicas exigidas para el logro de un trabajo de calidad. Más aún, podemos tener dos personas con similares dominios y, sin embargo, a la hora de evaluar sus desempeños, una de ellas **es** competente y la otra, aún no.

***De ello surge que, desde el enfoque de las competencias, la observación del desempeño es relevante para determinar el nivel de competencia. En la actuación se integran no solamente los conocimientos y habilidades requeridos, sino las conductas necesarias para el logro de los resultados esperados.***

***Recuerda que esta metodología de identificación de competencias se centra en lo que el trabajador logra, es decir, en los resultados más que en el proceso que sigue para obtenerlos.***

- ✍ *Al no describir las tareas de un puesto, sino desarrollar funciones, facilita la transferencia de las competencias a otros contex-*

<sup>6</sup> Vargas, Fernando. Ob. cit.

<sup>7</sup> Vargas, Fernando. Ob. cit.

*tos laborales, evitando que éstas queden reducidas a un puesto y, en muchos casos, a una actividad específica.*

**Veamos algunos ejemplos:**

La función «**transportar materiales, personas o valores**» puede aplicarse en el transporte en general, aunque se haya detectado esta competencia en una compañía de transporte colectivo de pasajeros. Es decir, esta competencia está presente en un conductor de camión, de remise, de taxi o camión de transporte de valores o materiales.

La función «**realizar el mantenimiento preventivo y correctivo de la maquinaria y equipos**», puede realizarse en diferentes ramas de actividad, en las que es necesario efectuar mantenimiento de maquinaria y equipos.

La función «**planificar y supervisar el proceso**» en una empresa, será desarrollada en sus diferentes ámbitos. Seguramente de un sector a otro, cambien los aspectos técnicos que se relacionan con el proceso, pero el resto de competencias requeridas será el mismo. Asimismo, podrán ser transferidas a otros contextos, y aun a otras actividades.

✍ L. Mertens<sup>8</sup> plantea otra cuestión que nos parece pertinente destacar a través del ejemplo que desarrolla: al establecer que la persona «**abre y cierra las válvulas en una línea de conducción de un líquido determinado**», se está reconociendo solamente los movimientos mecánicos o físicos que esa persona realiza. En cambio, los procesos involucrados (tales como el razonamiento, el análisis, capacidad de interpretación, de comprensión, grado de responsabilidad, de decisión, etc.), se expresan si se dice «**mantiene regulado el flujo de líquidos en la línea de conducción**», pues ello implica la aplicación de su inteligencia teórica y práctica y otras aptitudes, trascendiendo el acto mecánico de abrir y cerrar válvulas.

✍ A lo largo de la elaboración del mapa funcional, no se deben repetir funciones o elementos en las distintas «ramas» del árbol. Si así ocurriera, será necesario volver atrás y rehacerlas.

✍ Otro aspecto para tener en cuenta, es no perder de vista la coherencia que debe existir entre el propósito y el resto de las funciones.

<sup>8</sup> Mertens, Leonard. Ob. cit.

- ✍ A la hora de definir los elementos de competencia, es necesario construir la frase de manera que describa: **«la persona debe ser capaz de...»** Si ello no es posible técnica o gramaticalmente, no será posible construir los elementos estándares que identifiquen la competencia, con lo que habrá que analizar nuevamente el contenido, de modo que la norma refleje la calidad del proceso cursado.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Versiones detalladas de guías para realizar el análisis funcional están disponibles en [www.cinterfor.org.uy/banco de herramientas](http://www.cinterfor.org.uy/banco-de-herramientas).

### CONCLUSIONES

- ✍ El análisis funcional es una metodología de análisis del trabajo -no la única-, cuyo objetivo es identificar las competencias requeridas para una función determinada.
- ✍ Su valor como herramienta radica en su representatividad, pues es realizado por aquellos y aquellas personas que cumplen las funciones y sus supervisores.
- ✍ Establece y define funciones y resultados, no tareas, ni el proceso que se lleva a cabo para llegar a los resultados.
- ✍ Tiene carácter formativo, facilita la comunicación y permite reflexionar acerca de la organización del trabajo y su mejoramiento.
- ✍ Se van desagregando las funciones en un proceso que va de lo general a lo particular, hasta llegar a las más pequeñas, que son los *elementos de competencia* (realizaciones que ejecuta una persona).
- ✍ Las funciones que se identifican están conformados por:
  - el propósito principal;
  - funciones claves;
  - funciones principales;
  - unidades de competencia; y
  - elementos de competencia.

### **TRABAJO EN EQUIPO**

Preguntas:

¿Qué ventajas y desventajas tiene enfocar el trabajo con el análisis funcional?

¿Puede un análisis como este contribuir para facilitar un nuevo esquema de participación?

De acuerdo a los conocimientos del equipo de trabajo, realizar el siguiente ejercicio:

1. Definir un sector, empresa u ocupación.
2. Redactar el propósito principal.
3. Redactar las funciones claves necesarias para que se lleve a cabo el propósito principal.

4. Redactar las funciones principales por cada función clave.
  
5. Elegir una de las funciones principales y desagregarla en las unidades de competencia que la componen.
  
6. Desarrollar los elementos de competencia de una de las unidades de competencia.

(En caso que los integrantes del equipo pertenezcan a distintas ocupaciones, elegir la que sea conocida por todos para realizar el ejercicio)

(Tiempo: 120 minutos)



## **ELABORACIÓN DE LAS NORMAS DE COMPETENCIA LABORAL**

Ya hemos dicho que el análisis funcional es una de las metodologías que sirve de base para la formulación de la norma técnica de competencia laboral, y permite conocer lo que el trabajador *sabe hacer*. A la vez, nos posibilita diseñar estrategias de formación.

Una vez que hemos realizado la identificación de la competencia mediante el análisis funcional, se procede a la elaboración de la norma de competencia, es decir, el estándar que nos permitirá conocer, mediante una evaluación, si el trabajador es competente. De acuerdo con la metodología con que se realice, tendremos la norma de competencia laboral correspondiente.

La elaboración de la norma de competencia requiere definir los conocimientos, habilidades, contexto y evidencias de desempeño que deberá demostrar el trabajador, de acuerdo a los resultados que se esperan y que incluyen aspectos de calidad, seguridad y eficiencia.

Es posible aplicar la norma en el ámbito nacional, en una rama, sector o empresa, dependiendo del ámbito en que se realizó identificación. Si fue a nivel sectorial, la norma se define al mismo nivel, en cuyo caso la identificación previa debió contemplar las diferentes empresas del sector (tamaño, procesos, etc.).

Si la norma integra un sistema nacional, facilita la movilidad en el mercado de trabajo, en la medida que debe referir a competencias transferibles entre sectores o empresas.

Asimismo, la norma de competencia puede ser el referente para establecer las remuneraciones, grados de participación, desarrollo de carrera, mejoras en la organización del trabajo, procesos de selección de personal, etc. En este caso debe utilizarse en el contexto de un sistema de gestión por competencias.

Si la evaluación a partir de la norma se realiza para un colectivo, es necesario normalizar también la manera de diagnosticar las competencias de ese colectivo. De esta forma, se tienen en cuenta cuáles son los distintos aspectos que habrán de incorporarse y cómo será necesario estructurar la evaluación, de modo que ésta se base en evidencias objetivas, confiables y transparentes sobre la competencia de las personas.

La base de la norma es el **elemento de competencia**<sup>1</sup> producto del análisis funcional, el que utilizaremos como referencia para el presente manual.

**La norma incluye los siguientes componentes que iremos desarrollando:**

- ✍ **la unidad de competencia,**
- ✍ **los elementos de competencia,**
- ✍ **las evidencias de desempeño,**
- ✍ **los criterios de desempeño,**
- ✍ **el campo de aplicación,**
- ✍ **las evidencias de conocimiento,**
- ✍ **y la guía para la evaluación.**

Los criterios de desempeño pueden identificarse con el grupo de trabajo, diseñando un listado de preguntas, y cuidando especialmente de integrar en la norma la perspectiva de género, de lo contrario se correrá el riesgo que la elaboración de la norma discrimine a las mujeres trabajadoras<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> En España, son llamados "relaciones profesionales" un nombre más claro en cuanto al contenido mismo de la definición.

<sup>2</sup> El listado de preguntas es solo un ejemplo, pudiéndose ampliar o cambiar de acuerdo a la actividad que se desarrolla.

1. ¿Qué desempeños claves se esperan de una persona en una situación normal?
2. ¿Qué tipo de decisión debe tomar para lograr los desempeños?
3. ¿Qué debe hacer frente a imprevistos, a situaciones de emergencia?

4. ¿Qué actitudes se espera que manifieste?
5. ¿Qué errores debe evitar?
6. ¿A quién y cómo tiene que comunicar?
7. ¿Debe atender aspectos relacionados con la seguridad y salud y el medio ambiente? ¿Cuáles son estos?

3 Ejemplo: «mantener el sistema mecánico de las máquinas».  
 4 Así, por ejemplo, en vez de establecer «transportar materiales con el autoelevador», es posible formularla de la siguiente manera: «conducir vehículos de transporte y carga».

### PRESENTACIÓN DE UNA NORMA DE COMPETENCIA

<b>TÍTULO DE LA UNIDAD</b> La función productiva definida a ese nivel en el mapa funcional. Una descripción general del conjunto de elementos. El nombre debe establecerse en términos de resultados, ser preciso y conciso. <sup>3</sup>		
<b>TÍTULO DEL ELEMENTO</b> Lo que un trabajador es capaz de lograr, es decir, lo establecido en la última fase del análisis funcional. Se trata de las acciones o comportamientos expresados como resultados esperados y nunca como procedimientos específicos o métodos. El lenguaje que se utilice debe ser reconocible en el mundo laboral. La forma en que se exprese debe, en la medida de lo posible, además de ser concreta para facilitar la evaluación, tener la generalidad suficiente para que posibilite que la competencia se aplique en otros contextos laborales o áreas ocupacionales <sup>4</sup> . Las actividades, así formuladas, no limitan la competencia <sup>5</sup> . Es recomendable que se establezcan entre 4 y 8 actividades por unidad de competencia.		
<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b> Es un resultado y un enunciado evaluativo que demuestra el desempeño del trabajador y por tanto su competencia. Como se dirigen a los aspectos más importantes de la competencia, expresan las características de los resultados esperados. Son la base para diseñar la evaluación.	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS PARA EVALUACIÓN</b>  <b>EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO</b>	
	<table border="1"> <tr> <td> <b>DESEMPEÑO DIRECTO</b>            Situaciones o circunstancias en las que se demuestra el resultado del trabajo.         </td> <td> <b>EVIDENCIAS DE PRODUCTO</b>            Resultados tangibles usados como evidencia.         </td> </tr> </table>	<b>DESEMPEÑO DIRECTO</b> Situaciones o circunstancias en las que se demuestra el resultado del trabajo.
<b>DESEMPEÑO DIRECTO</b> Situaciones o circunstancias en las que se demuestra el resultado del trabajo.	<b>EVIDENCIAS DE PRODUCTO</b> Resultados tangibles usados como evidencia.	
<b>CAMPOS DE APLICACIÓN</b> Incluye las diferentes circunstancias, en el lugar de trabajo, materiales y ambiente organizacional en las que se desarrolla la competencia. Los campos de aplicación deben ser los necesarios y los suficientes para evaluar la competencia.	<b>EVIDENCIAS DE CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN</b> Especifica el conocimiento que permite a los trabajadores y trabajadoras lograr un desempeño competente. Incluye conocimientos sobre principios, métodos o teorías aplicadas para lograr la realización especificada en el elemento.	
<b>Guía de Evaluación</b> <b>Establece los métodos de evaluación de las evidencias de conocimiento y desempeño.</b>		

Fuente: Fernando Vargas, "Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre Competencia laboral". Cinterfor/OIT, 1999.

**Veamos en nuestro ejemplo cómo se establecería la norma**

<b>TÍTULO DE LA UNIDAD</b> <b>LOCALIZAR Y ANALIZAR ANOMALÍAS Y AVERÍAS EN MÁQUINAS Y SISTEMAS MECÁNICOS.</b>	
<b>TÍTULO DEL ELEMENTO</b> Identificar las averías o anomalías existentes en máquinas y sistemas mecánicos.	
<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS PARA EVALUACIÓN</b>
Verifica el estado de los elementos comprobando su funcionamiento sobre la base de documentos técnicos o por medio de consultas a especialistas. Realiza el diagnóstico del origen de la avería y su relación con el funcionamiento general de la máquina o del equipo, utilizando el razonamiento causa-efecto. Propone medidas correctivas de acuerdo con la funcionalidad, tiempo de reparación, costo, disponibilidad de recursos materiales y humanos y exigencias de calidad y seguridad.	<b>EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO</b>
	<b>DESEMPEÑO DIRECTO:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación del trabajador durante una rutina de verificación</li> <li>• Registro escrito de diagnóstico elaborado por el trabajador</li> <li>• Registro de las medidas correctivas propuestas e implementadas.</li> </ul>
	<b>EVIDENCIAS DE CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN</b>
<b>CAMPO DE APLICACIÓN</b>	Interpretación de documentos técnicos. Funcionamiento general de las máquinas y sistemas mecánicos. Normas de Seguridad y Salud en el trabajo.
Equipos: máquinas y sistemas mecánicos. Herramientas e instrumentos: herramientas para montaje, desmontaje, trazado y marcado, instrumentos de medición, equipos de iluminación. Seguridad y salud en el trabajo: equipos de protección personal. Comunicación e información: registros. Ambiente laboral: mecanismos de participación, información y comunicación con personas de dirección y trabajadoras.	<b>GUIA DE EVALUACIÓN</b>
	Prueba de conocimientos. Observación. Registros diarios de las operaciones y reportes. Demostración.

En el ejemplo, en el lenguaje, en los criterios y en las evidencias de conocimientos y de desempeño, se ha cuidado especialmente de *no discriminar* el trabajo de la mujer. La perspectiva de género debe incorporarse durante la elaboración del mapa funcional y muy especialmente en la elaboración de la norma técnica de competencia laboral.

**Otro ejemplo<sup>6</sup>**

La función «satisfacer las necesidades de los clientes» está compuesta por los siguientes elementos de competencia:

5 Otro ejemplo sería: «sustituir elementos averiados, desgastados o con mal funcionamiento, que forman parte de un conjunto o subconjunto mecánico.

6 FUENTE: Mertens, Leonard, op. cit.

- ✍ abordar a las personas usuarias de acuerdo a normas de atención a clientes usuarios y usuarias;
- ✍ identificar las necesidades de las personas clientes;
- ✍ proporcionar información confiable con celeridad;
- ✍ atender y resolver sugerencias y quejas.

**La siguiente norma técnica se realizó para el elemento de competencia «identificar las necesidades de las personas clientes».**

<b>ÁREA:</b> <b>SUBÁREA:</b> <b>UNIDAD DE COMPETENCIA:</b> Satisfacer las necesidades de atención a las personas clientes. <b>TÍTULO DEL ELEMENTO:</b> Identificar las necesidades de las personas clientes.	
CRITERIOS DE DESEMPEÑO	REQUERIMIENTOS DE EVIDENCIA
<i>Eres competente cuando:</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preguntas para obtener información precisa de las necesidades de las personas clientes.</li> <li>2. Las escuchas con atención.</li> <li>3. Observas su comportamiento y sus acciones</li> <li>4. Actúas con empatía.</li> <li>5. Construyes una atmósfera de confianza y amabilidad.</li> <li>6. Enseñas a otros y otras trabajadoras cómo satisfacer las necesidades de las personas clientes.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quejas verbales y escritas de las personas clientes.</li> <li>2. Sugerencias verbales y escritas de las personas clientes.</li> <li>3. Felicitaciones verbales y escritas.</li> <li>4. Resultados de estudio de atención y servicio.</li> <li>5. Reportes de Shoppers.</li> </ol>
<b>CAMPO DE APLICACIÓN</b>  Fases: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas las áreas de la tienda</li> </ul> Información: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reportes de estudios sobre atención y servicios.</li> <li>• Técnicas y métodos para detectar necesidades.</li> </ul> Ambiente Laboral: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canales de comunicación para transmitir las necesidades a las personas de las áreas indicadas.</li> </ul>	<b>EVIDENCIA DE CONOCIMIENTO</b>  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Describe las características de los diferentes tipos de las personas clientes y cómo tratarlas.</li> <li>2. Explica las técnicas/métodos para obtener información precisa de éstas.</li> <li>3. Explica los fundamentos (elementos básicos) de técnicas de investigación.</li> </ol>
	<b>GUÍA DE EVALUACIÓN</b>  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observación del supervisor o supervisora.</li> <li>2. Listado de preguntas sobre conocimientos.</li> <li>3. Observación estructurada a través de simulacros.</li> </ol>

*Es importante tener en cuenta que*

- ✍ Las evidencias de conocimiento y comprensión dan cuenta que la persona posee los conocimientos de base para demostrar su

desempeño de acuerdo a lo esperado. Se especifican aquí solamente los conocimientos que no se pueden constatar en el desempeño, es decir, aquellos que sirven de base para que actúe.

- ✍ En virtud de lo expresado, la evidencia de conocimiento:
  - no sustituye los criterios de desempeño;
  - tampoco desarrolla aspectos científicos o técnicos que fundamentan la realización del trabajador, pues excluiría a aquellas personas que aprendieron por medio de la práctica.
- ✍ Existen diferentes formas que nos permiten evidenciar el desempeño del trabajador:
  - la observación en el lugar de trabajo;
  - ejercicios simulados semejantes a las situaciones de trabajo;
  - pruebas de habilidades;
  - informes y registros utilizados en el desempeño; y
  - la realización de un proyecto o tarea.
- ✍ Las evidencias de conocimiento se pueden corroborar mediante:
  - preguntas orales; y
  - prueba escrita (de múltiple opción, de opción simple, etc.).
- ✍ Los criterios de desempeño y el ámbito de aplicación definen el nivel de competencia. Por estos motivos, son especialmente importantes las consultas a personas que conocen el sector, rama o empresa, de manera que sean aceptadas por ambas partes (sector empresarial y trabajador). Cualquiera sea el nivel en que se aplique la norma, ésta requiere ser validada (es decir, aprobada y aceptada) por ambos actores.

Las evidencias de desempeño que realizan los trabajadores y trabajadoras, se asocian a las calificaciones a las que pertenecen<sup>7</sup>. Es conveniente llevar un registro de cada trabajador o trabajadora, con las evidencias de desempeño que ha acumulado y por lo tanto, qué unidades de competencia posee, a qué calificaciones corresponden y qué funciones puede realizar.

<sup>7</sup> Las calificaciones están conformadas por las unidades de competencia de la ocupación.

**RESUMIENDO ENTONCES:**

- ✍ **La unidad de competencia está conformada por un ejemplo elementos de competencia.**
- ✍ **Los elementos de competencia que integran una unidad de competencia, se especifican en un campo o ámbito de aplicación, criterios de desempeño, evidencias de conocimiento y evidencias de desempeño.**

***Recordemos entonces que la norma de competencia laboral:***

- ✍ Permite a los trabajadores y trabajadoras saber claramente lo que se espera de su desempeño y las competencias que poseen, así como también en qué circunstancias o contextos podrán desarrollarse.
- ✍ Promueve la formación a lo largo de la vida.
- ✍ Es consensuada y validada, en cualquiera de los niveles en los que se aplique, por los sectores empleadores y trabajadores y trabajadoras. En este sentido, es importante que tanto los grupos que la elaboran como los que la validan, incluyan la participación de las mujeres trabajadoras, a fin de que la norma técnica de competencia laboral no se convierta en un elemento discriminatorio de género.

***Para que la norma promueva el desarrollo, es necesario que guarde correspondencia con estrategias de innovación en la organización del trabajo de las empresas.***

De acuerdo al grado de complejidad de los resultados esperados en la norma técnica, es posible *establecer niveles de competencia*. Ello es especialmente útil para la elaboración de categorías laborales y niveles de remuneración, entre otros.

***Hemos dicho que la norma técnica de competencia laboral es consensuada y validada, cualquiera sea el nivel en el que se realiza.***

### **¿Cómo se valida la norma de competencia?**

La validación la realizan generalmente personas que no participaron en su elaboración.

Estas personas, deben conocer «el lenguaje» utilizado en la identificación y normalización, así como los principios que los fundamentan.

**En este sentido, es importante que conozcan:**

✍ **la metodología seguida para la identificación de las competencias; y**

✍ **los componentes de la norma técnica y sus fundamentos.**

De esta manera podrán analizar el mapa funcional<sup>8</sup> y entender su coherencia, analizar si las funciones están interrelacionadas, corroborar que se hayan integrado los aspectos fundamentales que permiten lograr el propósito principal.

Posteriormente revisarán la norma técnica y, en caso que existan observaciones, se tomará nota y la norma será considerada nuevamente.

Al final de este proceso se harán los ajustes necesarios y la norma quedará establecida, sin admitir más modificaciones.

Con la finalidad de contribuir a la dinámica del proceso de validación y su efectividad, se puede entregar al equipo un listado, a modo de ayuda, que facilita la revisión de cada norma, una vez que el análisis funcional fue revisado.

El listado contribuye a profundizar en cada uno de los componentes de la norma técnica, de manera de revisar las unidades de competencia, los elementos, los criterios y las evidencias, así como el ámbito de aplicación, en aspectos tales como modo en que está formulada, si refleja funciones y no tareas, si se distingue de las demás, si existen elementos discriminatorios, etc.

<sup>8</sup> Cabe aclarar que puede llegarse a elaborar normas de competencia con métodos como el DACUM y AMOD y no solo por Análisis Funcional

### **LA IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE EN EL ANÁLISIS FUNCIONAL**

En algunas aplicaciones del análisis funcional, especialmente a nivel de empresa, se puede refinar la descripción de funciones que

lleva a la identificación de competencias haciendo énfasis en las funciones clave y por ende las competencias clave para la empresa o sector de que se trate.

La lógica de esta versión es identificar prioritariamente las competencias especialmente importantes para lograr el propósito clave. Aquellas distintivas de las ocupaciones en el sector o empresa que se esté considerando. Por ejemplo, en la actividad hotelera la comunicación y atención a las necesidades del huésped es una competencia fundamental que deberá ser tomada en cuenta con especial cuidado.

Para identificar las competencias clave, se realiza el análisis de las funciones, determinando cuáles son aquellas que, de no estar presentes, imposibilitan cumplir con el propósito de la empresa definido previamente. A continuación, se establece el propósito principal de esa función.

**Nivel 1:** *Propósito Principal de la Empresa (Ej., satisfacer las necesidades de las personas clientes en calidad, precio y variedad).*

**Nivel 2:** *Propósito Principal del área de Tienda (Ej., vender los productos de acuerdo a las necesidades de las personas clientes).*

Una vez determinado el segundo nivel, se establecen las *unidades de competencias clave*:

**Nivel 3:** *Satisfacer las necesidades de atención a las personas clientes.*  
*Preparar el producto para la entrega a las personas clientes.*

A partir de aquí, se identifican *los elementos de competencia* de ambas unidades de competencia clave:

**Unidad de competencia clave 1**

«Satisfacer las necesidades de atención a las personas clientes», conformada por los siguientes elementos de competencia:

- ✍ abordar e identificar las necesidades de las personas clientes;
- ✍ informar a las personas clientes; y
- ✍ resolver las sugerencias y quejas de las personas clientes.

**Unidad de Competencia clave 2**

«Preparar el producto para la entrega a la persona cliente». Elementos de competencia que la componen:

- ✍ utilizar el equipo de acuerdo a las características del producto y requerimientos del cliente;
- ✍ verificar el funcionamiento del equipo producto;
- ✍ actuar de acuerdo a las normas de seguridad y salud en el trabajo; y
- ✍ asegurarse de la presentación del producto.

En el segundo nivel existen una serie de funciones complementarias que no se han desarrollado, por haberse entendido que la función de ventas de la tienda era la principal y crucial para su objetivo. Del mismo modo, en el tercer nivel, se eligieron aquellas *unidades de competencia clave* para cumplir con el propósito principal de la tienda, desarrollándose los elementos de competencia.

El proceso continúa con la elaboración de las normas técnicas de competencia laboral y su validación.

- ✍ **Las calificaciones laborales en un determinado nivel de desempeño, se conforma por varias unidades de competencia.**
- ✍ **Es importante que durante todo el proceso no se pierda de vista la perspectiva de género, de manera de no discriminar a la mujer en el entorno de trabajo y evitar la desigualdad de oportunidades.**

### CONCLUSIONES

- ✍ **La Norma Técnica de Competencia es muy útil para la evaluación, la calificación y la elaboración de programas de formación profesional.**
- ✍ **El proceso de normalización puede llevarse a cabo en el ámbito regional, nacional, por rama, por empresa, en un sector o área ocupacional. En cualquier nivel participan empleadores y empleadoras, y trabajadores y trabajadoras en todo el proceso.**
- ✍ **Posibilita que el proceso de evaluación de competencias sea el mismo para todos los trabajadores y trabajadoras.**
- ✍ **Es necesario que la norma sea validada y consensuada.**
- ✍ **La norma de competencia usualmente está compuesta por:**
  - unidad de competencia;**
  - elementos de competencia;**
  - criterios de desempeño;**
  - evidencias de desempeño;**
  - evidencias de conocimiento;**
  - campo de aplicación; y**
  - guías de evaluación.**
- ✍ **El desempeño se puede evidenciar por la observación, simulación, pruebas de habilidades, informes y registros utilizados, realización de un proyecto o tarea, etc.**
- ✍ **El conocimiento se puede evidenciar por pruebas orales y escritas.**
- ✍ **Las calificaciones están conformadas por las unidades de competencia de la ocupación. Estas unidades son las que se certifican.**
- ✍ **La evaluación se organiza y estructura sobre la base de lo establecido en la norma técnica de competencia. Si el trabajador es competente, se certifica su capacidad para esa unidad de competencia.**
- ✍ **Las evidencias de desempeño que realizan los trabajadores y trabajadoras y, que se agregan en su portafolio de evidencias, se asocian a las calificaciones a las que pertenecen. Se registra la unidad de competencia que posee, a qué calificación corresponde y qué funciones puede realizar.**

### TRABAJO EN EQUIPO

1. De acuerdo a la Unidad de Competencia desagregada en el ejercicio del capítulo anterior, elegir uno de los elementos de competencia que la componen y elaborar la norma técnica (elemento de competencia especificado en: criterios de desempeño, evidencias de desempeño, evidencias de conocimiento, campo de aplicación, guía de evaluación).

(Tiempo: 40 minutos)

2. ¿Qué dificultades atravesó el equipo en la realización del ejercicio anterior? ¿Qué aspectos fueron más discutidos para llegar al consenso? ¿A qué puede deberse?

(Tiempo: 10 minutos)

## **LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

Los tradicionales procesos de formación pueden presentar uno o más de los siguientes aspectos críticos:

- que se orienten por la capacidad de oferta de la institución oferente. Esta capacidad se desarrolla y consolida con el tiempo y se expresa en su capacidad instalada en máquinas, equipos, materiales didácticos y en el estado de formación, conocimientos y actualización de sus docentes;
- que ofrezcan formación en especialidades o áreas de trabajo en las cuales no exista una demanda cierta o cuyos contenidos no coincidan con las rápidamente cambiantes características de los empleos;
- que no permitan el reingreso y la actualización de los trabajadores de acuerdo con los cambios en tecnología y aplicación de conocimientos que se van dando; y
- que no faciliten el acceso por razones de tiempo o ubicación física

Ante estas circunstancias, la introducción del enfoque de competencia laboral ha significado para la formación una vía para la actualización y el acercamiento a las necesidades del ambiente empresarial. Una de las más usuales críticas a los sistemas de formación radica en su alejamiento de las reales y cambiantes necesidades del trabajo.

Este debate le impone a la formación el desafío de ser capaz de superar un papel preponderantemente transmisor de conocimientos y habilidades para asumir el de generar competencias, capacidades laborales, adaptación al cambio, raciocinio, comprensión y solución de situaciones complejas; en suma una formación que se oriente a la generación de competencias.

Cuando la formación se orienta no solo con base en perfiles de competencias previamente identificados, sino que también organiza procesos de enseñanza/aprendizaje orientados a la generación

de saber, saber hacer y saber ser, y su movilización para enfrentar nuevas situaciones, entonces se estará ante un proceso de formación basada en competencias.

Es conveniente diferenciar dos conceptos que en general se utilizan indistintamente: formación profesional y capacitación profesional.

**La OIT (1998) define a la *formación profesional* como “las actividades que tienden a proporcionar la capacidad práctica, el saber y las actitudes necesarias para el trabajo en una ocupación o grupo de ocupaciones en cualquier rama de la actividad económica”.<sup>1</sup>**

Esta definición implica que cualquier medio es válido si se logran los objetivos del aprendizaje (“*adquirir la capacidad*»), con lo que es posible aprender mediante cursos o talleres, pero también mediante la experiencia práctica. Además, la definición incluye la competencia: conocimientos, metodologías, actitudes, valores, etc.

**La capacitación profesional es definida por la OIT (1993) como “dar un suplemento de conocimientos teóricos y prácticos, a fin de aumentar la versatilidad y la movilidad ocupacionales de un trabajador o mejorar su desempeño en el puesto de trabajo, u obteniendo la competencia adicional requerida para ejercer otra ocupación afín o reconocidamente complementaria de la que posee”<sup>2</sup>.**

La **capacitación** se refiere a la formación obtenida por medio de un programa tendiente a desarrollar *competencias específicas* para el desempeño de una *determinada función*.

Cuando el desarrollo intelectual es reemplazado por la mera repetición, por un ejercicio memorístico, o el desarrollo de la ciencia es encajonado y compartimentado, sin ninguna vinculación con su uso práctico, particularmente por medio de la tecnología, *estamos convencidos que el sistema no funciona*, porque no cumple con sus objetivos.

1 Tesouro OIT 1998 5ª edición.  
Geneva.

2 OIT. Glosario 1993.

Es decir, no se trata de cambiar los fundamentos esenciales del sistema sino garantizar su buen funcionamiento. La institución escolar puede, y así lo hace en innumerables casos, preparar en las competencias básicas para el trabajo. Formar integralmente y en todas sus dimensiones al ser humano, es también proporcionarle las herramientas básicas que posibiliten su ingreso al trabajo.

La formación basada en competencias permite que haya una relación directa entre las competencias requeridas y los contenidos de los programas de formación. De esta manera, *quienes ejecuten la formación tendrán un referente para adecuar sus programas y quienes demanden sus servicios tendrán la seguridad que se adaptan a las necesidades.*

Si compartimos que la formación es una herramienta fundamental en este proceso de innovación, es necesario que ésta se fomente en el seno de las empresas y en los ámbitos naturales de los trabajadores y trabajadoras, entendiéndola como una necesidad y una inversión. La **capacidad de aprender** es un factor cada vez más importante en las organizaciones.

Las prácticas de formación, y los enfoques que de ella tienen las empresas, muestran una gran heterogeneidad:

- ✍ Muchas invierten recursos en la formación, pero la formación que los trabajadores reciben, pocas veces tiene relación con los requerimientos de la organización.
- ✍ Algunas ramas empresariales crean instituciones propias de formación, de manera de gestionar y supervisar por sí mismas los cursos que brindan, como forma de asegurar la necesaria correspondencia entre la formación y sus necesidades.
- ✍ Algunas empresas prefieren seleccionar personal calificado.
- ✍ Otras casi no invierten en la formación de las personas de la organización o invierten lo mínimo para contar con personal que posea la base que les permita desempeñarse.
- ✍ Solo en algunas empresas la formación se encuentra integrada al resto de sus políticas de recursos humanos. En general, las empresas que se destacan en el mercado son aquellas vinculadas a las exportaciones y con tecnología de avanzada. Ellas sufren las presiones del mercado internacional, por lo que han

comprendido la necesidad de invertir en el activo que representan las personas.

En general, las empresas innovadoras en sus sistemas productivos y en su organización del trabajo valoran altamente la formación, en contraposición con las empresas tradicionales y muchas microempresas, que han innovado escasamente y que poco valoran la formación de sus trabajadores.

**El enfoque de competencias obliga a superar los métodos de formación tradicionales, orientándolos hacia una pedagogía diferente, tal como se expresa en el cuadro siguiente:**

#### FORMACIÓN TRADICIONAL

- ✓ Larga duración.
- ✓ Currículos desactualizados.
- ✓ Estructura rígida.
- ✓ Se basa en el saber del docente.
- ✓ El alumno es pasivo, memoriza y repite. Recepciona información.
- ✓ Formación para un puesto.
- ✓ Formación de habilidades y destrezas.

**Pedagogía directiva**

#### FORMACIÓN PARA LA EMPLEABILIDAD

- ✓ Formación flexible y personalizada, de acuerdo a los requerimientos del alumno.
- ✓ Contenidos y estrategias en entorno flexible.
- ✓ Rescata *el saber* del trabajador.
- ✓ El alumno es activo: analiza, investiga, aporta su saber.
- ✓ Formación para la empleabilidad.
- ✓ Formación integral.

**Proceso enseñanza-aprendizaje**

(docente e instructor enseñan y aprenden en el proceso).

**La nueva pedagogía se basa en la idea que el docente es un facilitador del proceso.**

De acuerdo a lo que hemos analizado hasta el momento, surge que **no es posible aplicar la formación basada en competencias sin una estrecha relación con el contexto productivo**. El aprendizaje de nuevas formas de hacer, de pensar, se efectúa allí donde está la empresa y su tecnología.

El «aprender haciendo» y «en condiciones reales de trabajo» se fundamenta en principios tales como los siguientes:

- 1) educar es fomentar, mediante el aprendizaje, *la efectividad del talento humano en todas sus dimensiones*: intelectual, afectiva, etc.;
- 2) los conocimientos científicos tecnológicos tienen valor cuando se reflejan en *capacidades operativas* (comportamientos);
- 3) la mejor forma de aprehender los conocimientos científicos y tecnológicos es descubriéndolos y redescubriéndolos *en la práctica*;
- 4) la competencia laboral *no es sumatoria* de conocimientos, habilidades y actitudes aislados, sino que es un resultado integrado en forma coherente y aplicado a situaciones concretas.

**En términos generales, el planeamiento y desarrollo de las actividades de formación profesional implican las siguientes fases:**

- **definición de objetivos educativos por competencias;**
- **diseño curricular;**
- **método de enseñanza–aprendizaje;**
- **formación en alternancia; y**
- **evaluación.**

#### ***El análisis funcional como base para la elaboración de programas de formación<sup>3</sup>***

Partiendo del análisis funcional, las actividades y capacidades señaladas por la unidad de competencia son la base del módulo profesional.

Al respecto se puede proponer la siguiente base para pasar del análisis funcional al currículo de formación:

- ☞ La unidad de competencia está conformada por un conjunto de actividades profesionales con valor y significado en el empleo.

<sup>3</sup> Además del análisis funcional, existen otras metodologías que permiten identificar competencias y elaborar programas de formación. Las iremos desarrollando a lo largo de este capítulo.

A los efectos de la formación una unidad casi siempre se asocia un módulo de formación.

- ✍ El módulo profesional es un conjunto de saberes (técnicos, sociales y aptitudinales) ordenado por afinidad formativa, que cumple ciertas condiciones de profesorado y medios. Estos módulos profesionales son la unidad de oferta educativa.
- ✍ No es lo mismo unidad de competencia y módulo profesional, pues la primera no es un programa de formación, aunque su contenido es la base para elaborar programas.
- ✍ La unidad de competencia se puede adquirir en los ámbitos educativos, pero también por programas de formación en la empresa e incluso por medio de la práctica.

Las certificaciones se realizan sobre la base de la unidad de competencia, que, en caso de existir un Sistema Nacional de Competencias Laborales, son la referencia que posibilita coordinar la formación en todo el país.

La unidad de competencia como la base del diseño de la formación profesional, *permite establecer:*

- ✍ módulos profesionales;
- ✍ pautas de requisitos del personal docente, espacios, medios didácticos, metodologías;
- ✍ medios tecnológicos: sistemas, instalaciones, equipos, máquinas, dispositivos de verificación y control, instrumentación, útiles y herramientas; y
- ✍ las actividades profesionales de las funciones de la unidad de competencia, con los criterios de realización.

*El proceso sería entonces:*

- a. partir de las unidades de competencia establecidas en el análisis funcional (que, junto con los elementos de competencia, dan cuenta de los resultados que el trabajador o trabajadora debe lograr);

- b. asociar módulos profesionales a las unidades de competencia, en los que se establecen los medios profesionales, saberes, actitudes y medios tecnológicos.

Los saberes que moviliza una unidad de competencia, son agrupados de forma coherente en un módulo profesional, para lo cual es útil elaborar un cuadro como el siguiente:

MÓDULOS - SABERES	UNIDAD DE COMPETENCIA 1	UNIDAD DE COMPETENCIA 2
Módulo ...		
Módulo...		
Módulo....		

En cada cruce entre módulos y unidades se ubicarán las actividades o elementos de competencia que son objeto de enseñanza/aprendizaje por los módulos correspondientes. Un cuadro de estas características permitirá analizar el grado de afinidad formativa de las actividades profesionales.

**Es necesario tener en cuenta que**

- ☞ **Cada unidad de competencia requiere una agrupación de conocimientos y saberes afines.**
- ☞ **Las unidades de competencia deben ser reconocibles en el mundo laboral, ya sea como una subfunción formativa, un puesto de trabajo o un conjunto de tareas.**
- ☞ **Deben estar relacionadas con al menos uno de los puestos de trabajo tipo del área profesional<sup>4</sup>, tener vigencia actual y proyección de futuro.**
- ☞ **Es conveniente que, en la medida que sea posible, se defina de tal manera que posibilite transferirla a otros campos o áreas ocupacionales.**
- ☞ **De acuerdo a lo expresado anteriormente, surge que aquellas actividades profesionales que sean comunes a varias figuras, deberían agruparse en la *misma unidad de competencia*. De esta manera, *sería transversal a varias de ellas o a toda un área*. Ejemplo: «gestión administrativa», «gestión de recursos humanos», etc.**

<sup>4</sup> Ya hemos definido el área ocupacional como el conjunto de funciones productivas cuyos propósitos son similares o están relacionados entre sí para producir bienes y servicios.

- ✍ **En caso que un grupo de saberes esté presente en varias unidades competencia, indica que se trata de una formación más general y básica que específica, por lo que el módulo estará asociado a varias unidades de competencia.**

***Veamos un ejemplo***

**Ocupación: administración de empresas<sup>5</sup>**

**1. Competencia general**

Realizar gestiones y actuaciones administrativas de la actividad de las empresas en las áreas: económica, financiera, contabilidad, compras, ventas, marketing y personal, así como en las actividades propias de empresario de una pequeña empresa.

**De esta competencia general, surgen las siguientes unidades de competencia:**

**UC1: Gestionar las compras y el almacén.**

**UC2: Gestionar las ventas.**

**UC3: Gestionar el área económico administrativa.**

**UC3: Gestionar el área contable.**

**UC4: Gestionar el área fiscal.**

**UC5: Gestionar una pequeña empresa.**

*Tomemos para nuestro ejemplo las unidades de competencia 1 y 2.*

**De la unidad de competencia 1** (Gestionar las compras y el almacén) se definen los siguientes elementos de competencia o actividades:

- A1. Elaborar un plan de adquisiciones que cubra las previsiones de ventas y el stock adecuado.
- A2. Elaborar y actualizar ficheros de productores y proveedores para poder realizar las operaciones comerciales.
- A3. Establecer contratos de compra, y elaborar la documentación complementaria, para realizar los pedidos correspondientes en los respectivos plazos.
- A4. Realizar/verificar inventarios de existencias que informen de las existencias reales.

<sup>5</sup> Mertens, L. Documento de Trabajo.

- A5. Recepcionar y efectuar la distribución interna de las mercancías para informar de la política de compras, confirmar la idoneidad de los materiales y productos, y organizar el almacén.
- A6. Controlar y valorar las existencias para conocer su valor contable.
- A7. Calcular los costes de almacén para imputarlos en los diferentes productos.

**De la unidad de competencia 2 (Gestionar las ventas) se desgagan los siguientes elementos de competencia o realizaciones:**

- A1. Definir un plan de comercialización y elaborar previsiones de ventas de acuerdo con la política de la empresa.
- A2. Elaborar y actualizar ficheros de clientes para realizar operaciones comerciales.
- A3. Supervisar administrativamente las acciones de agentes vendedores para el control de las operaciones.
- A4. Gestionar la documentación correspondiente de las operaciones de venta y de la expedición de las mercancías para tramitar los pedidos.
- A5. Calcular los costes de distribución para imputarlos a los diferentes productos.
- A6. Atender y gestionar reclamaciones para solventar errores y conseguir la satisfacción del cliente en su ámbito de actuación, según la política establecida.

**Se realiza la siguiente comprobación de criterios para delimitar la unidad de competencia (U.C).**

- ✍ **Todas las U.C. son reconocibles en el mundo laboral.**
- ✍ **Todas las U.C. se relacionan significativamente (en el terreno de las capacidades) con al menos uno de los puestos de trabajo tipo del área ocupacional.**
- ✍ **Las agrupaciones de saberes asociados a cada U.C. tienen coherencia educativa.**
- ✍ **Todas las U.C. requieren un solo módulo, según se expone en el cuadro nº 1.**

✍ **El conjunto de las actividades profesionales incluye todas las dimensiones de la profesionalidad.**

Por ejemplo: En la unidad de competencia «Gestionar las ventas»

**A1. Definir un plan de comercialización y elaborar previsiones de ventas de acuerdo con la política de la empresa.**

Permite adquirir la capacidad técnica, la capacidad organizativa y económica y la capacidad de cooperación y de relación con el entorno.

**A6. Atender y gestionar reclamaciones para solventar errores y conseguir la satisfacción del cliente en su ámbito de actuación, según la política establecida.**

Esta actividad permite adquirir la capacidad técnica, la capacidad organizativa y económica, la capacidad de cooperación y de relación con el entorno, así como la capacidad de respuesta a las contingencias.

Estas actividades o elementos de competencias son trasladados al cuadro siguiente, en el cruce de las filas y columnas se incluyen los elementos de competencia por sus letras según las páginas anteriores.

MÓDULOS \ Unidades de Competencia	UC1 GESTIONAR EL ALMACÉN Y LAS COMPRAS	UC2 GESTIONAR LAS VENTAS
<b>M1 GESTIÓN DE COMPRAS Y ALMACÉN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. ORGANIZACIÓN OPERATIVA DE LA EMPRESA: SERVICIO DE COMPRAS Y ALMACÉN</li> <li>. POLÍTICA DE COMPRAS</li> <li>. GESTIÓN DE ALMACÉN</li> <li>. COSTES DE APROVISIONAMIENTO Y ALMACÉN</li> <li>. CONTRATOS MERCANTILES DE COMPRAVENTA, TRANSPORTES Y SEGUROS</li> <li>. IMPORTACIONES</li> <li>. APLICACIONES INFORMÁTICAS</li> </ul>	<p style="text-align: center;">A2, A5</p> <p style="text-align: center;">A1</p> <p style="text-align: center;">A4, A5, A6</p> <p style="text-align: center;">A7</p> <p style="text-align: center;">A3</p> <p style="text-align: center;">A1, A3</p> <p style="text-align: center;">A1, A2, A3, ..., A7</p>	
<b>M2 GESTIÓN COMERCIAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. ORGANIZACIÓN OPERATIVA DE LA EMPRESA: SERVICIO DE VENTAS</li> <li>. ORGANIZACIÓN Y POLÍTICA COMERCIAL</li> <li>. COSTES DE DISTRIBUCIÓN</li> <li>. CONTRATOS MERCANTILES Y ADMINISTRATIVOS</li> <li>. EXPORTACIONES</li> <li>. APLICACIONES INFORMÁTICAS</li> </ul>		<p style="text-align: center;">A2</p> <p style="text-align: center;">A1, A3, A4, A6</p> <p style="text-align: center;">A5</p> <p style="text-align: center;">A4</p> <p style="text-align: center;">A3, A4</p> <p style="text-align: center;">A1, ..., A6</p>

En el siguiente ejemplo, se especifica la unidad de competencia, con los elementos de competencia que la constituyen y lo establecido en la norma para cada uno de ellos.

### ELECTRICIDAD<sup>6</sup>

**COMPETENCIA GENERAL:** MANTENIMIENTO E INSTALACIÓN DE EQUIPOS DE FRÍO Y CALOR.

**UNIDAD DE COMPETENCIA:** INSTALACIÓN Y MANTENIMIENTO ELÉCTRICO DE EQUIPOS DE CLIMATIZACIÓN.

ACTIVIDADES/ ELEMENTOS DE COMPETENCIA	SABERES PROFESIONALES	MEDIOS
INTERPRETAR PLANOS, CÓDIGOS Y DEMÁS DOCUMENTACIÓN TÉCNICA DE LA INSTALACIÓN	- Normas y signos convencionales	
UBICAR, COLOCAR Y FIJAR LOS DISTINTOS APARATOS ELÉCTRICOS QUE COMPONEN LA INSTALACIÓN, Y LAS CANALIZACIONES QUE LOS UNEN	- Conocimiento de la normativa vigente en instalaciones eléctricas - Manejo de herramientas y útiles - Habilidades y destrezas manuales - Conocimiento de los reglamentos de AT y BT - Conocimiento de la normativa interna vigente en instalaciones eléctricas	- Herramientas de colocación: (taladro de mano, pistolas percutores) - Elementos mecánicos de curvar tubos - Herramientas de doblado de tubo de PVC
CONECTAR LOS DISTINTOS ELEMENTOS ELÉCTRICOS	- Formas de conexión de las máquinas eléctricas - Automatismos eléctricos - Habilidades y destrezas manuales	- Herramientas: Punzadora de terminales, Discriminador de fases. (llaves, destornilladores., etc.)
VERIFICACIÓN, REGLAJE Y PUESTA EN MARCHA DE LAS INSTALACIONES	- Funciones de los componentes de la instalación - Instrumentación - Técnicas de medida	- Aparatos de medida: - Medidor de tierra - Medidor de aislamiento - Medidor de fugas - Polímetro
MANTENIMIENTO DE LA INSTALACIÓN	- Funcionamiento de los equipos. - Formas constructivas	- Aparatos de medida

Fuente: L. Mertens, Doc. de Trabajo.

Junto a los elementos de competencia producto del análisis funcional, se desarrollan las evidencias de conocimiento y desempeño, así como los medios (maquinaria, equipos, etc.) necesarios para que el objetivo de la unidad se alcance.

<sup>6</sup> Mertens, L. ob. cit.

***Métodos que identifican competencias y facilitan la elaboración de un currículo.***

El lector seguramente podrá recordar que en el capítulo 3 incluimos diferentes metodologías de identificación de competencias entre las cuales mencionamos la familia DACUM, AMOD y SCID.

Estas metodologías fueron desarrolladas en Estados Unidos y Canadá y han tenido una amplia difusión en América Latina. Su enfoque es el de identificar las grandes funciones que componen un puesto de trabajo y desagregar las tareas necesarias para ejecutar cada una de ellas.

Recientemente, sobre todo en los trabajos de Mertens (1997) y Norton (1995), se ha venido notando una extraordinaria flexibilización de las metodologías en lo que corresponde a la inclusión de competencias clave del tipo solución de problemas, trabajar en condiciones de seguridad e higiene, comunicación efectiva, etc.

En este manual hemos preferido colocar estas metodologías en el capítulo de formación por competencias ya que, a diferencia del análisis funcional, diseñado para efectos de elaboración de normas fundamentalmente, la familia DACUM-AMOD-SCID se dirigió desde siempre a facilitar la elaboración de un currículo de formación.

A continuación se ofrece una descripción de cada una de ellas.

**EL DACUM  
(«Elaboración de un currículum»  
o programa de formación)**

Se llama así por su nombre en inglés, *developing a curriculum*, es decir, elaboración de un currículum o programa de formación. Se usa para orientar el diseño rápido de programas de formación. Mediante el DACUM se analizan ocupaciones en los diferentes niveles, desde el nivel profesional y directivo, hasta el técnico y operativo.

Es útil para ser aplicado por las instituciones de formación, pues acerca la distancia entre la formación y las necesidades de las empresas.

Originario de Canadá, ha sido especialmente impulsado y desarrollado en el **Centro de Educación y Formación para el Empleo de la Universidad del Estado de Ohio** en Estados Unidos. El DACUM es un método utilizado ampliamente, único, innovador, y efectivo para realizar análisis ocupacional y del trabajo<sup>7</sup>.

Su uso como metodología para analizar procesos y sistemas en la industria, lo ha popularizado en Estados Unidos, Canadá y algunos países de América Latina (Nicaragua, Venezuela, Chile).

Las principales características del DACUM<sup>8</sup> son:

- ✍ *Se realiza un análisis ocupacional en forma rápida y con costos bajos.*
- ✍ *El análisis está a cargo de grupos de trabajadores, trabajadoras y supervisores (entre 5 y 12) con experiencia en la ocupación que se investiga, quienes trabajan con un facilitador que conoce la metodología.*
- ✍ *El resultado del trabajo de los grupos se traslada a una carta DACUM o mapa DACUM, en la que constan: la descripción del puesto, las competencias y subcompetencias.*
- ✍ *Realiza una descripción exhaustiva de las funciones y tareas que se vincula con la construcción de un programa de formación.*
- ✍ *La metodología es altamente participativa, pues el grupo de trabajadores, trabajadoras y supervisores define los contenidos, identifica los procesos de las tareas, las funciones y los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para su desempeño, así como los equipos, herramientas y materiales necesarios. En lo posible, se debería incluir las tendencias y perspectivas del trabajo para el futuro.*
- ✍ *Una vez elaborada la carta o mapa de funciones, se definen los contenidos de capacitación y de evaluación (criterios e instrumentos), así como la metodología y los recursos pedagógicos.*

**Los principios que sustentan esta metodología, son:**

- 1. Quienes conocen las funciones son los que están en mejores condiciones de describir y definir su trabajo.**

<sup>7</sup> Ohio State University. *Introduction to DACUM*. Center on Education and Training for Employment. Citado por Vargas, Fernando. Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1999.

<sup>8</sup> Vargas, Fernando. Ob. cit.

2. **Una manera de definir una función es describir las tareas que se realizan.**
3. **Todas las tareas requieren para su ejecución adecuada el uso de determinados conocimientos, habilidades y destrezas, herramientas y actitudes. Estas últimas son el medio o los elementos facilitadores que permiten un desempeño exitoso.**

El DACUM es una evolución del análisis ocupacional, por tanto, a diferencia del funcionalismo, centra su análisis en *describir tareas y procesos* mientras aquél describe resultados. Encuadra en la concepción de la competencia como lista de tareas.

**Recuerda entonces que**

**La noción de competencia en el DACUM es diferente a la que utilizamos en el análisis funcional que desarrollamos anteriormente.**

#### **DACUM**

La competencia está conformada por la descripción de *grandes tareas*, y es, a la vez, la suma de *pequeñas tareas* llamadas sub-competencias.

La totalidad de las competencias, es la *descripción total de las tareas de un puesto de trabajo*.

#### **ANÁLISIS FUNCIONAL**

*No describe tareas; identifica las funciones que es necesario alcanzar para lograr el propósito clave.*

**Ejemplo típico del enunciado de una carta DACUM:**

<b>Competencia A:</b>	<b>Preparar los platos de comidas</b>
Subcompetencia A1:	Comprar los alimentos
Subcompetencia A2:	Lavar los alimentos
Subcompetencia A3:	Cortar los alimentos
Subcompetencia A4:	Cocinar los alimentos
Subcompetencia A5:	Etc.

**La carta DACUM incluye:**

- ✦ **los conocimientos;**
- ✦ **comportamientos, conductas, habilidades;**
- ✦ **equipos, herramientas y materiales a usar;**
- ✦ **y, opcionalmente, el desarrollo futuro de un puesto de trabajo.**

**FASES PARA LA REALIZACIÓN DEL ANÁLISIS POR MEDIO DEL DACUM**

- 1. Diagnóstico inicial.** A modo de ejemplo, este diagnóstico debería contestar preguntas tales como: ¿qué necesidades tiene la empresa? ¿Cuáles son las dificultades de desempeño? ¿Cuáles son las funciones o áreas críticas que merecen un tratamiento urgente? ¿Son problemas de capacitación o de gestión? ¿Cuáles son los componentes de su actividad? ¿Qué objetivos persiguen para asegurar su permanencia y viabilidad?

Existen diversas metodologías que nos permiten realizar el diagnóstico inicial (trabajos en equipo con trabajadores, trabajadoras, supervisores y gerentes, entrevistas individualizadas, encuestas, etc.). Sea cual sea la metodología que se aplique, es conveniente que estén representados todos los niveles de la empresa y que el trabajo sea colectivo. Del mismo modo que en el análisis funcional, esta instancia es también una instancia formativa, que permite

mejorar la comunicación y facilita el trabajo en equipo. Incide en la calidad de las relaciones laborales, por cuanto es necesario que el producto de este diagnóstico sea consensuado.

Si se realiza un taller para realizar el diagnóstico, su producto será la identificación del área donde se aplicará el DACUM.

**2. Conformación de los equipos de trabajo para el análisis del área identificada en la fase anterior.** Participan quienes conocen los procesos y tareas con profundidad y algunos supervisores.

**3. Realización del Taller - DACUM.** Tiene una duración de no más de dos días de trabajo. Es conducido por un facilitador que conozca la metodología y tenga experiencia en la conducción de grupos o en formación de adultos.

**3.1. Inicio del taller DACUM.** Por medio de lluvia de ideas, los participantes opinan y discuten sobre los trabajos y las tareas que es necesario realizar en el área en estudio. Mientras tanto, el facilitador, con la ayuda de tarjetas, escribe los enunciados de resultados y acciones y los coloca en la pared, sin orden alguno.

**3.2. Identificación y descripción de la competencia, de la ocupación o de la principal función de un determinado proceso.** En general se toma una ocupación o un puesto (ej. programador, un supervisor de la industria eléctrica, un técnico de seguridad e higiene en el trabajo, etc.). Si bien se identifica con un puesto u ocupación, es posible enfocar el nombre de la competencia de acuerdo a la corriente funcionalista. De este modo, se pueden definir unidades de competencia, tales como: «desarrollar programas de computación», «supervisar personal de línea de producción», «diseñar, ejecutar y evaluar programas de prevención de riesgos profesionales», etc.

**4. Se identifican las funciones.** En el DACUM las funciones están integradas por tareas -no menos de seis-. La función es, pues, un área de responsabilidad. El facilitador se ayuda con tarjetas que va colocando en la pared. Para definir las, se sigue el siguiente proceso:

**Verbo - objeto - condición.**

Ej. «Soldar componentes y partes electro - electrónicas, de acuerdo a las normas de seguridad».

Las funciones se identifican a partir de las tarjetas que el facilitador fue escribiendo y colocando en la pared. El grupo debe discriminar la función de las tareas.

**Por tanto, hay que tener clara la diferencia entre ambas:**

**FUNCIÓN:**

**ES UN RESULTADO GENERAL,  
QUE ABARCA VARIAS TAREAS.**

**TAREA:**

**ES UN RESULTADO CONCRETO  
PARA REALIZAR LA FUNCIÓN.**

En esta fase, se seleccionan las funciones.

En el ejemplo anterior, si la función es soldar componentes y partes electro - electrónicas, una de las tareas será «colocar estaño en las puntas de los cables».

**5. Se identifican las tareas y se las ubica en las funciones que han sido definidas en el paso anterior.** Las funciones se ubican en la pared en forma vertical, en una secuencia de acuerdo al proceso y, a su lado, se acomodan las tarjetas con las tareas que éstas incluyen.

Las tareas se seleccionan teniendo presente los siguientes aspectos:

- ☞ La tarea es la unidad más pequeña y su resultado es observable, medible y con sentido.
- ☞ Se puede referir a la obtención de un producto, servicio o decisión.
- ☞ Es realizable por una persona.
- ☞ Tiene inicio y fin.
- ☞ Se realiza en un corto lapso de tiempo.
- ☞ Puede ejecutarse separada de otras tareas.
- ☞ Consta de dos o más pasos.

La pregunta que se realiza para delimitar las tareas es:

*¿Qué tienes que hacer para poder cumplir con la función?*

La respuesta es: «*El trabajador debe ser capaz de ...*»

Las tareas se ubican en la función correspondiente, también siguiendo la secuencia del procedimiento. Asimismo, se formulan comenzando con un verbo de acción, lo que indica que son observables.

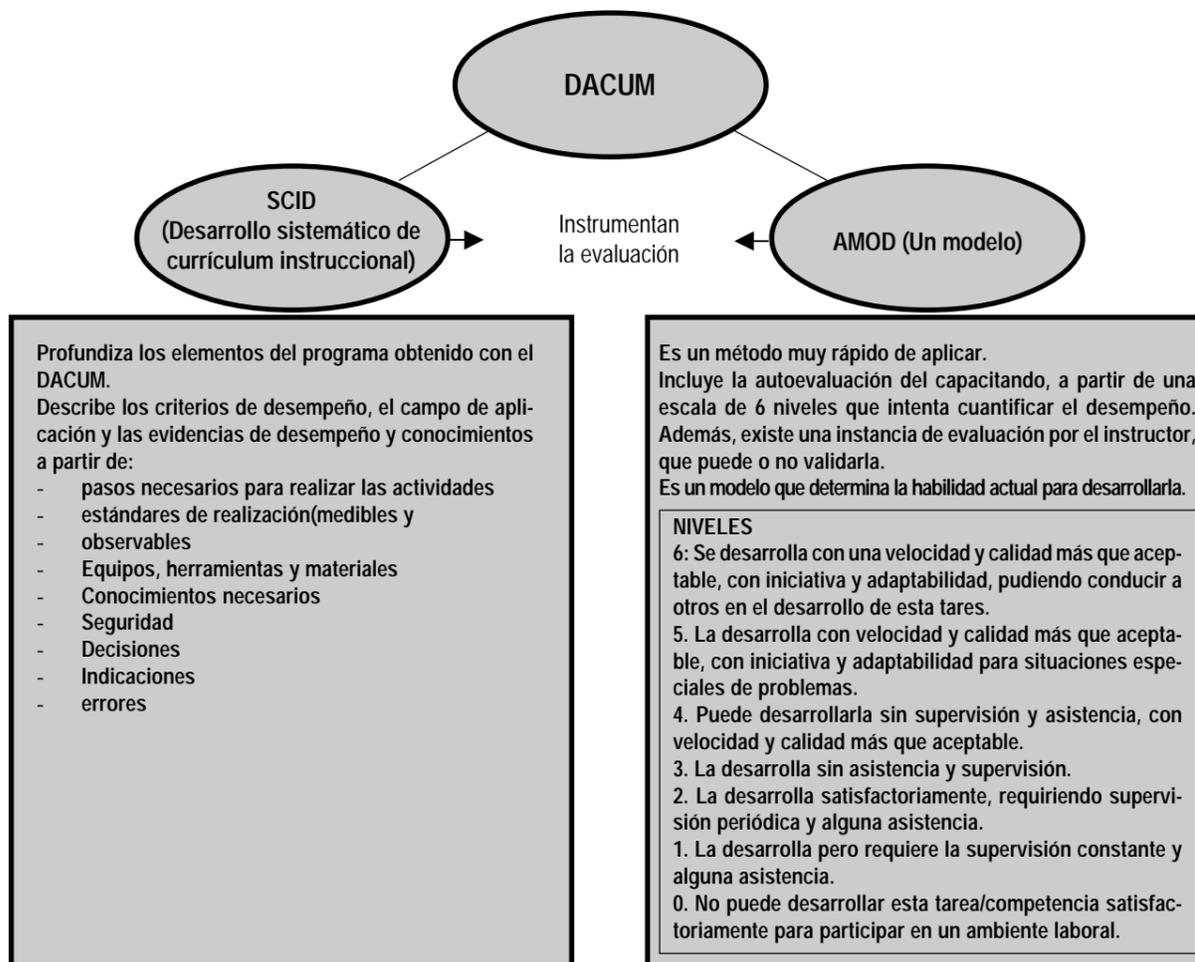
***En la definición de la función, los verbos que se utilizan son más genéricos; en las tareas más específicos.***

- 6. Elaboración de una lista de conocimientos, habilidades, actitudes, conductas y herramientas, equipo y materiales. En lo posible, se agregarán las tendencias del área elegida para el futuro.** Se incluyen competencias como tomar de decisiones, resolver problemas, habilidades interpersonales, etc., y que subyacen a varias tareas como denominadores comunes.
- 7. Revisión general.** El facilitador evidencia expresiones y enunciados que no quedan claros y realiza sugerencias alternativas, de manera que los enunciados sean claros y precisos.

***El producto final, es el mapa DACUM de funciones y tareas. Se valida presentándolo a un conjunto de trabajadores, trabajadoras y niveles de supervisión, de manera de verificar la importancia de cada una de las tareas, lo que permitirá orientar la formación.***

De esta manera, se obtienen los elementos para elaborar un programa de formación basado en la realidad del proceso productivo.

El DACUM llega hasta la matriz para definir la ocupación, sus funciones y tareas constitutivas. Para avanzar en la elaboración del currículo se diseñó “un modelo”, AMOD, y también SCID, “desarrollo sistemático de currículum instruccional”, que se analizan enseguida. Además, estas metodologías desarrollan buenas herramientas de autoevaluación.



Fuente: Mertens (1998)

### AMOD («Un modelo»)

**Este método atiende especialmente a una metodología centrada en el «autoaprendizaje». Permite elaborar rápidamente programas de formación, a partir del mapa DACUM.**

El mapa AMOD es una especie de mapa DACUM, ordenado secuencialmente con sentido pedagógico para facilitar la formación del trabajador y guiar al instructor.

- ✍ Nació en Canadá, como complemento del DACUM.
- ✍ Parte de los mismos principios que el DACUM: quienes conocen las funciones son quienes están en mejores condiciones de responder acerca de las competencias que se requieren.
- ✍ La característica que lo diferencia del DACUM y del SCID es que su *objetivo es relacionar los componentes del programa de formación integrados en el mapa DACUM, con la secuencia de la formación y la evaluación del proceso de aprendizaje.*
- ✍ Enfatiza la autoevaluación del capacitando con la evaluación efectuada por el supervisor, de acuerdo a una escala de calificación que puede variar entre 3 y 6 niveles. La autocalificación y la calificación del instructor se acompañan de nuevos aprendizajes.
- ✍ La certificación es realizada por un consejo de expertos (supervisores, supervisoras y trabajadores, trabajadoras) con el apoyo de otra persona ajena al proceso, como, por ejemplo, el Gerente de Recursos en caso que se realice en una empresa.

#### **Fases para su realización**

1. **Construcción del mapa DACUM.**
2. Con la presencia de un facilitador **se analizan los desempeños** esperados, anotándolos en las tarjetas y colocándolos en la pared.
3. **Identificación de las áreas generales de competencia**, que se colocan a la derecha en la pared.
4. **Identificación y definición de las habilidades o subcompetencias**, ordenándolas de derecha a izquierda, de manera que la más difícil o la última en la secuencia lógica del proceso, queda a la derecha, junto a la competencia general.
5. **Se compara el orden de las subcompetencias** de una línea, con las ubicadas en el resto de las líneas. El objetivo es ordenar las subcompetencias, de manera de definir cómo se empieza, cómo se sigue, con qué se termina. No importa tanto el procedimiento que se siga, sino llegar a construir familias de subcompetencias, de manera de ir de lo más fácil a lo más difícil.

cil, de lo general a lo particular, de lo práctico a lo teórico, según lo entienda apropiado el consejo o comité.

6. **El resultado es mapa AMOD**, que se verifica y se prueba en la práctica, de manera de corroborar que cubre todos los aspectos importantes de la competencia.
7. **Proceso de autoevaluación y evaluación del aprendizaje.** Se entrega a los empleados para que se autocalifiquen mediante una escala (previamente se explicó en detalle cada uno de los niveles de evaluación). El trabajador contesta a la siguiente pregunta: ¿cómo me calificaría el supervisor en cada una de las subcompetencias? Se realiza una interacción con el calificador y comienza un acto de instrucción en aquellas subcompetencias que es necesario fortalecer.

*La autoevaluación es constante, teniendo el trabajador la posibilidad de recalificarse cuando estime que mejoró una determinada subcompetencia, de manera que el instructor lo confirma. Cuando se cumplió con éxito con todas las subcompetencias, el trabajador se presenta al comité o consejo que lo evalúa y lo valida, con la finalidad que sea certificado para la función.*

### **SCID (Desarrollo sistemático de currículo instruccional)**

El SCID, cuyas siglas significan «Desarrollo Sistemático de Currículo Instruccional», es una metodología de análisis de tareas que permite identificar y ejecutar programas de formación acordes con las necesidades. Como el DACUM, implica el análisis de tareas, pero va más allá, pues operativiza las formas de evaluación y los medios necesarios.

Se puede llevar a cabo a partir del DACUM o de las caracterizaciones de procesos productivos reportados por otros medios, como por ejemplo entrevistas, opinión de expertos que ordenan las

tareas del puesto de trabajo, respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿qué hace?*
- ¿cómo lo hace?*
- ¿cuál es el objetivo?*
- ¿cuántas veces al día lo hace?*
- ¿qué dificultades enfrenta?*

Las características más relevantes del SCID como método para la elaboración de programas de formación, son:

- ✍ **Posibilita la elaboración de guías didácticas, para lo cual se requiere definir los criterios y evidencias de desempeño que permitirán la evaluación del autoaprendizaje del alumno. Las guías se orientan a una formación individualizada, en las cuales el alumno es informado acerca de cómo utilizarlas. Desarrollan los aspectos esenciales que definen un desempeño exitoso, las decisiones que el alumno deberá tomar. Incluye autoevaluaciones del aprendizaje y una guía para el supervisor, acerca de cómo debe llevar a cabo la prueba del desempeño.**
- ✍ **Las tareas son detalladas contemplando lo siguiente:**
  - **estándar de ejecución,**
  - **equipos, herramientas y materiales necesarios,**
  - **normas de seguridad,**
  - **decisiones que el trabajador debe tomar,**
  - **información que utiliza para decidir,**
  - **consecuencia en caso de errores en su decisión.**

**Veamos las fases para aplicar la metodología:<sup>10</sup>**

### **1. ANÁLISIS**

**Análisis de necesidades.**

**Análisis ocupacional y/o del puesto de trabajo.**

**Verificar las subcompetencias.**

**Seleccionar las subcompetencias para la formación.**

**Analizar las subcompetencias.**

**Analizar la formación en base a las subcompetencias.**

### **2. DISEÑO**

**Determinación de las modalidades, métodos y niveles de la formación.**

**Definir los objetivos.**

**Diseñar los instrumentos de evaluación del desempeño del capacitando.**

**Elaborar el plan de formación.**

### **3. DESARROLLO**

**Definir el itinerario de formación.**

**Elaborar los folletos de aprendizaje y medios didácticos.**

**Realizar una experiencia piloto para validar los materiales usados y realizar los ajustes necesarios.**

### **4. IMPLEMENTACIÓN**

**Preparar las condiciones para la formación.**

**Ejecutar la formación.**

**Evaluar la implementación.**

**Documentar la formación.**

### **5. EVALUACIÓN**

**Realizar una evaluación sumatoria.**

**Analizar los datos recopilados.**

**Ejecutar las acciones que corrijan los problemas o errores detectados en cualquiera de las fases.**

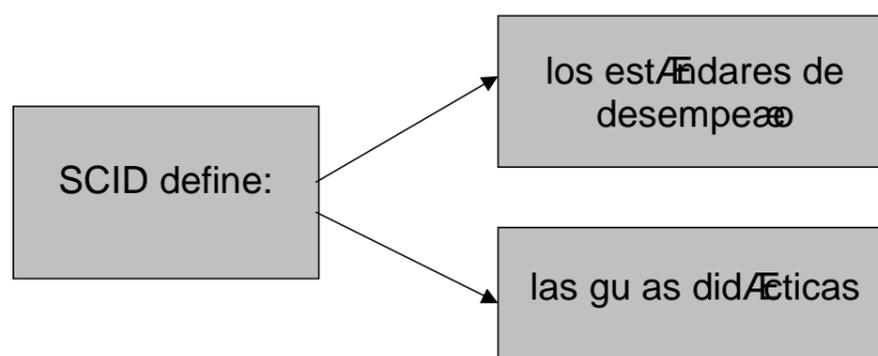
<sup>10</sup> Adoptado de: SCID. Center on Education and Training for Employment. Ohio State University, 1999, y Van der Werff, 1999.

Este método parte de la base que, para evaluar al trabajador y para elaborar las guías didácticas, son necesarios:

- ✍ **formular los criterios y evidencias de desempeño;**
- ✍ **para garantizar el desempeño, es necesario que los trabajadores y trabajadoras posean:**
  - **conocimientos básicos que les permitan aprender;**
  - **conocimientos que les permitan desarrollar las habilidades;**
  - **cumplir normas de seguridad;**
  - **ciertas actitudes y comportamientos que contribuyan al éxito en el desempeño;**
  - **decisiones que tiene que tomar e información que le permite tomarlas;**
  - **los errores que pueden ocurrir debido a una inadecuada decisión;**
  - **herramientas, equipos, maquinaria y materiales que utilizará.**

Esta información:

- Centra las condiciones bajo las cuales el trabajador debe desempeñarse, de manera que aumenta la posibilidad que el desempeño esperado se produzca en diferentes situaciones, aun cuando no estén previstas.
- Permite diseñar las guías didácticas que acompañarán al trabajador y trabajadora en su proceso de aprendizaje.



### Las guías didácticas

- ✍ Son elaboradas por los supervisores y supervisoras junto a trabajadores y trabajadoras que conocen las funciones.
- ✍ Se diseñan de manera tal, que el capacitando sea el responsable de su propio aprendizaje, motivándolo a llegar al desempeño deseado.
- ✍ Como todo programa de formación basado en competencias, las personas aprenden el desarrollo secuencial, mediante los módulos didácticos y las supervisiones a cargo de personal instructor especializado. Por tanto, avanza a su propio ritmo. La guía se centra en el autoaprendizaje.

### Estructura de una guía didáctica

1. **Explicitación de su uso**, secuencias que debe seguir y cómo ir avanzando. Luego una serie de hojas de instrucción que destacan los aspectos importantes que el trabajador/a debe saber y dominar, qué tipo de decisiones tendrá que tomar, cuál es su importancia (consecuencias en caso de tomar decisiones equivocadas) y los aspectos de seguridad que debe contemplar.
2. **Formatos de autoevaluación y de respuesta**, que se centran:
  - ✍ en conocimientos críticos que son requeridos. En general, son pruebas de múltiple opción o de dos opciones.
  - ✍ Evaluación de las habilidades adquiridas y demostradas en la práctica, de acuerdo a los criterios de desempeño
3. **Se describe la forma cómo será evaluado**, destacando el estándar o norma que comprobará de acuerdo a los criterios que están en la guía. El examen se centrará en dos aspectos:
  - ✍ Una evaluación global para determinar el dominio de cada paso, de acuerdo a un rango que va desde el 1 (insuficiente) al 4 (excelente).
  - ✍ Una evaluación de los puntos críticos en la secuencia de ejecución, mediante sí/no.

***En el nivel operativo la evaluación se centra en la ejecución y no en el examen de conocimientos.***

*Los elementos de instrucción y de evaluación dan como resultado el plan de formación, que se va ajustando a medida que se avanza en la elaboración del material didáctico.*

### Fortalezas y debilidades de cada una de las metodologías presentadas

#### VENTAJAS

- ✍ La interacción social, el trabajo en equipo.
- ✍ Son la síntesis del aporte de todos.
- ✍ Se construyen por consenso.
- ✍ Permiten el involucramiento de los sectores de dirección y trabajador.
- ✍ Promueven el desarrollo del personal.
- ✍ La relación supervisor-trabajador se basa en el aprendizaje.
- ✍ Los talleres representan instancias de formación para quienes participan.
- ✍ Los costos son bajos y se ejecutan rápidamente.
- ✍ En el caso del SCID, lo profundo del análisis permite construir elementos de competencia en consonancia con el análisis funcional, identificando los criterios y evidencias, conocimientos y actitudes requeridas, a la vez que genera información para elaborar las guías didácticas.

#### DESVENTAJAS

- ✍ No parten del propósito principal de la empresa, con el riesgo que no se incluyan algunas competencias.
- ✍ Descomponer en tareas puede hacer perder de vista los resultados.
- ✍ Las dificultades o situaciones imprevistas no aparecen con facilidad en el análisis.
- ✍ Actitudes, liderazgo y comunicación, entre otros, son elementos ausentes en estas metodologías.

#### DESVENTAJAS DEL DACUM

- ✍ No elabora normas de desempeño ni estrategias de formación y evaluación.
- ✍ Los conocimientos y actitudes se muestran en una lista de requerimientos, con escasas referencias concretas al trabajo.
- ✍ Es un instrumento difícil de convertir en instrumento de aprendizaje.

#### DESVENTAJAS DEL AMOD

No especifica el estándar de desempeño ni los conocimientos subyacentes o las actitudes, por lo que no es compatible con el análisis funcional.

Puede generar conflictos en la relación laboral, si no hay acuerdo en las calificaciones.

#### DESVENTAJAS DEL SCID

Puede resultar un proceso largo.

Como se repiten conocimientos y habilidades en diferentes tareas, requiere de un esfuerzo integrador para elaborar el programa.

En algunas experiencias efectuadas, se han salvado estas desventajas, realizando adaptaciones:

1. Se han efectuado talleres SCID Y AMOD, teniendo en cuenta los objetivos de la empresa, la tecnología y la organización, así como las disfunciones que los capacitandos identificaron.
2. Se incluyeron funciones tales como la «capacidad de cumplir con acciones de comunicación y las actitudes».

*«(...)aspectos como la participación del personal, la profundización de las competencias, el ordenamiento rápido de una estructura modular de formación, son de gran valor para la organización y una condición para que una estrategia de implementación de gestión de recursos humanos por competencia, resulte atractiva para la empresa»<sup>11</sup>*

<sup>11</sup> Mertens, L. Experiencias metodológicas en competencia laboral. México, 1999.

***El enfoque metodológico con el que conviene empezar dependerá de la trayectoria de innovación de la empresa, de sus necesidades, así como de su estructura e idiosincrasia. Por estos motivos, antes de tomar la decisión, se debe hacer un diagnóstico de las necesidades de la empresa y plantear a la dirección las diferentes opciones metodológicas que existen, con sus respectivos pros y contras.***

Cualquiera sea la metodología que se utilice para elaborar los programas de formación basados en competencias, las características más importantes de éstos son:

- ✍ **Las competencias que los participantes desarrollarán son cuidadosamente identificadas, verificadas por expertos locales y de conocimiento público.**
- ✍ **Los criterios de evaluación derivan del análisis de las competencias, sus condiciones son explícitamente especificadas y de conocimiento público.**
- ✍ **La formación se dirige al desarrollo y la evaluación de cada competencia.**
- ✍ **La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes, y el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia.**
- ✍ **El progreso de los alumnos y alumnas en el programa es a un ritmo que ellos determinan y según las competencias demostradas.**
- ✍ **Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una frecuente retroalimentación con el personal instructor.**
- ✍ **Se pone el énfasis en el logro de resultados.**
- ✍ **El ritmo de avance de la instrucción es individual y no por tiempo prefijado.**
- ✍ **La instrucción se hace con material didáctico que refleja situaciones y experiencias de trabajo reales.**
- ✍ **Los materiales didácticos de estudio son modulares, incluyen una variedad de medios de comunicación y son flexibles, en la medida que contienen unidades obligatorias y opcionales.**
- ✍ **El programa en su totalidad es cuidadosamente planificado y la evaluación sistemática es aplicada para mejorar continuamente el programa.**
- ✍ **Se evita situaciones de aprendizaje en grupos numerosos.**

- ✍ La enseñanza está menos dirigida a exponer temas y más al proceso de aprendizaje de las personas. Se basa en el aprender haciendo y aprender a aprender.
- ✍ Hechos, conceptos, principios y otro tipo de conocimientos deben ser parte integral de las tareas y funciones.
- ✍ Requiere de la participación de los trabajadores, trabajadoras, empleadores y empleadoras en la estrategia de capacitación, desde la identificación de las competencias.

#### CONCLUSIONES

- ✍ *La formación basada en competencias mantiene un nuevo enfoque centrado en el participante como eje del aprendizaje, está orientada al desarrollo de sus saberes y a su capacidad de movilizarlos en situaciones reales de trabajo.*
- ✍ *Es una formación con un enfoque en la demanda, ya que se fundamenta en perfiles de competencia establecidos y validados con la participación de los agentes interesados, fundamentalmente trabajadores, empleadores e instituciones gubernamentales interesadas.*
- ✍ *Un aspecto clave de los programas de formación por competencias es que facilitan una mejor respuesta a las necesidades de los empleos. En esa medida, un trabajador tendrá muchas más posibilidades de aprovechar la formación y capacitación recibidas.*
- ✍ *Existen varios métodos para convertir las competencias en currículos de formación. Aquí analizamos la transposición de unidades de competencia a módulos, que se debe hacer cuando se utiliza el análisis funcional, y también las metodologías DACUM-AMOD-SCID con sus respectivas ventajas y limitaciones.*
- ✍ *Lo importante en los programas de formación por competencia, además de su relevancia para el trabajo, consiste en el desarrollo de estrategias educativas que faciliten la conformación de competencias, tales como la solución de problemas, el pensamiento crítico, la participación en equipos de trabajo, etc., que se consiguen con un ambiente educativo estimulante más que con contenidos académicos.*

- ✍ ***Es posible elaborar programas de formación profesional sobre la base de: análisis funcional, DACUM, SCID, AMOD.***
- ✍ ***La unidad de competencia del análisis funcional es la base del módulo profesional.***
- ✍ ***Cada unidad de competencia requiere una agrupación de conocimientos y saberes afines.***
- ✍ ***El DACUM es una metodología de análisis de diseño rápido de programas. Permite analizar ocupaciones de diferentes niveles: operativo, técnico, profesional y directivo. Describe tareas y procesos, a diferencia del análisis funcional, que describe resultados y funciones.***
- ✍ ***Los principios del DACUM son: 1. los trabajadores y trabajadoras que conocen las funciones son quienes están en mejores condiciones de describir y definir su trabajo; 2. se describe la función mediante la definición de tareas que aquellos realizan; 3. todas las tareas requieren para su ejecución el uso de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y herramientas.***
- ✍ ***El SCID va más allá del DACUM, pues permite describir estándares y evidencias de desempeño, así como la elaboración de una guía didáctica. Se realiza a partir del Mapa DACUM.***
- ✍ ***El AMOD es un método rápido e incluye, además de la evaluación del supervisor, la autoevaluación del capacitando, a partir de una escala que cuantifica el desempeño.***
- ✍ ***Las principales fortalezas de estos métodos son: 1. el trabajo en equipo, su interacción social; 2. su construcción por consenso; 3. la relación supervisor - trabajador se basa en el aprendizaje.***
- ✍ ***Algunas desventajas son: 1. enfatizan las tareas y no los resultados; 2. las situaciones imprevistas no aparecen con facilidad en el análisis.***
- ✍ ***No obstante, es posible «salvar» las desventajas mediante la adaptación de las metodologías partiendo de los objetivos de la empresa, la tecnología y la organización, así como también de las disfunciones detectadas.***

**TRABAJO EN EQUIPO**

¿Cuáles son los rasgos relevantes de la formación basada en competencias?

Tiempo: 15 minutos

¿Qué elementos comunes tienen las metodologías que hemos desarrollado?

Tiempo: 15 minutos

La formación basada en competencias, ¿en qué aspectos es compatible con la visión de los diferentes actores de la formación (sindicatos, empleadores, sector gobierno)?

Tiempo: 30 minutos

## **DIAGNÓSTICO, EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS**

**La evaluación de competencias es un proceso en el cual un evaluador y el candidato a la certificación se ponen de acuerdo para obtener las evidencias requeridas por un perfil o norma de competencia a fin de establecer si el desempeño cumple con dicho perfil.**

La evaluación de competencias es considerada como una evaluación formativa, ya que permite establecer el grado en el cual el candidato a certificación dispone de las competencias requeridas, pero, además, identifica aquellas competencias que aún deben ser desarrolladas a fin de facilitar que se desarrollen procesos de capacitación para lograr el nivel de competencia requerido. La evaluación se realiza sobre la base de las evidencias establecidas en la norma.

De este modo, se puede establecer si el trabajador o la trabajadora cumple o no con sus requerimientos y en caso que no sea así, permite determinar *qué competencias necesita adquirir o perfeccionar*, de manera de diseñar los programas de formación correspondientes.

**Las características de la evaluación por competencias son:**

- ☞ Se compara el desempeño del trabajador o trabajadora con la norma, no con el desempeño de sus pares o grupos, como ocurre en los sistemas de evaluación tradicionales.
- ☞ El trabajador y trabajadora conoce perfectamente qué resultados debe lograr, pues la norma de competencias es de su conocimiento.
- ☞ No se pondera el conocimiento con una nota o un porcentaje, sino que el juicio será: es competente o aún no es competente, lo cual abre las puertas a procesos de aprendizaje continuos, que implican nuevos desarrollos y evaluaciones.

- ✍ No interesa conocer cuánto sabe, sino los resultados que se reflejan en el desempeño.
- ✍ Se lleva a cabo en el trabajo, y mejor si es durante el desempeño normal de las actividades.
- ✍ Es conveniente que la norma técnica incluya las guías de evaluación, de manera de evitar el uso de diferentes métodos para una misma norma, de acuerdo al criterio de quienes evaluarán.
- ✍ Se realiza como un proceso, no como un período corto y fijo.
- ✍ Se respeta el ritmo individual de cada persona.

**Para evaluar, es necesario:**

1. definir los objetivos y métodos de la evaluación;
2. recoger las evidencias;
3. comparar las evidencias con la norma; y
4. efectuar un juicio: competente o aún no competente (se compara con el resultado esperado definido por la norma).

**Las reglas básicas son:**

1. transparencia;
2. validez; y
3. confiabilidad.

Para cubrir varios elementos de competencia conviene utilizar métodos que permitan revelar los conocimientos, la comprensión, la resolución de dificultades, las habilidades técnicas, las actitudes y la ética.

En el Reino Unido, realizan la evaluación los niveles gerenciales de producción o supervisores y supervisoras de área, previamente capacitados sobre la competencia y la forma de evaluar. Este método es observado por las agremiaciones sindicales, pues arriesga la transparencia y la confiabilidad.

Los métodos de evaluación dependerán de qué tipo de competencias se evaluarán.

Recordemos que éstos pueden ser:

- ✍ *la observación del desempeño;*
- ✍ *la simulación;*

- ✍ pruebas de habilidades;
- ✍ pruebas ocupacionales escritas (de múltiple opción u otras);
- y
- ✍ pruebas orales (exámenes).

**Existen otras evidencias a evaluar, que a veces no ocurren durante la observación que se efectúa (solucionar imprevistos, por ej.). En estos casos se debe acudir a otro tipo de evidencias<sup>1</sup>, que permitan evaluar el conocimiento, las actitudes y habilidades del trabajador o trabajadora.**

**La certificación de competencias es un reconocimiento público, temporal e institucionalizado en el que se hace constar, usualmente por un organismo autorizado, las competencias laborales demostradas por su poseedor. El certificado habitualmente tiene una validez fija en el tiempo, al cabo de la cual pueden haberse transformado las condiciones en las cuales se había demostrado la competencia y por tanto será necesario capacitarse para certificarse de nuevo.**

Normalmente la certificación de competencias es un procedimiento de carácter voluntario aunque en algunas ocupaciones, especialmente las que revisten alto riesgo para la comunidad, los certificados de competencia son obligatorios (por ejemplo, en la salud o para instaladores de gas domiciliario).

El certificado es resultado del proceso de evaluación de competencias. Por lo tanto hace explícitas las unidades y elementos de competencia que fueron evaluados y en las que el trabajador demostró ser competente.

Las personas pueden obtener certificados por unidades de competencia y solicitar la certificación de otras unidades a medida que logran los resultados previstos en los elementos de competencia. Este proceso les ofrece garantías, pues tanto las unidades de competencia como los elementos y evidencias son conocidos. Además, la guía de evaluación explicita la forma en que ésta se efectuará.

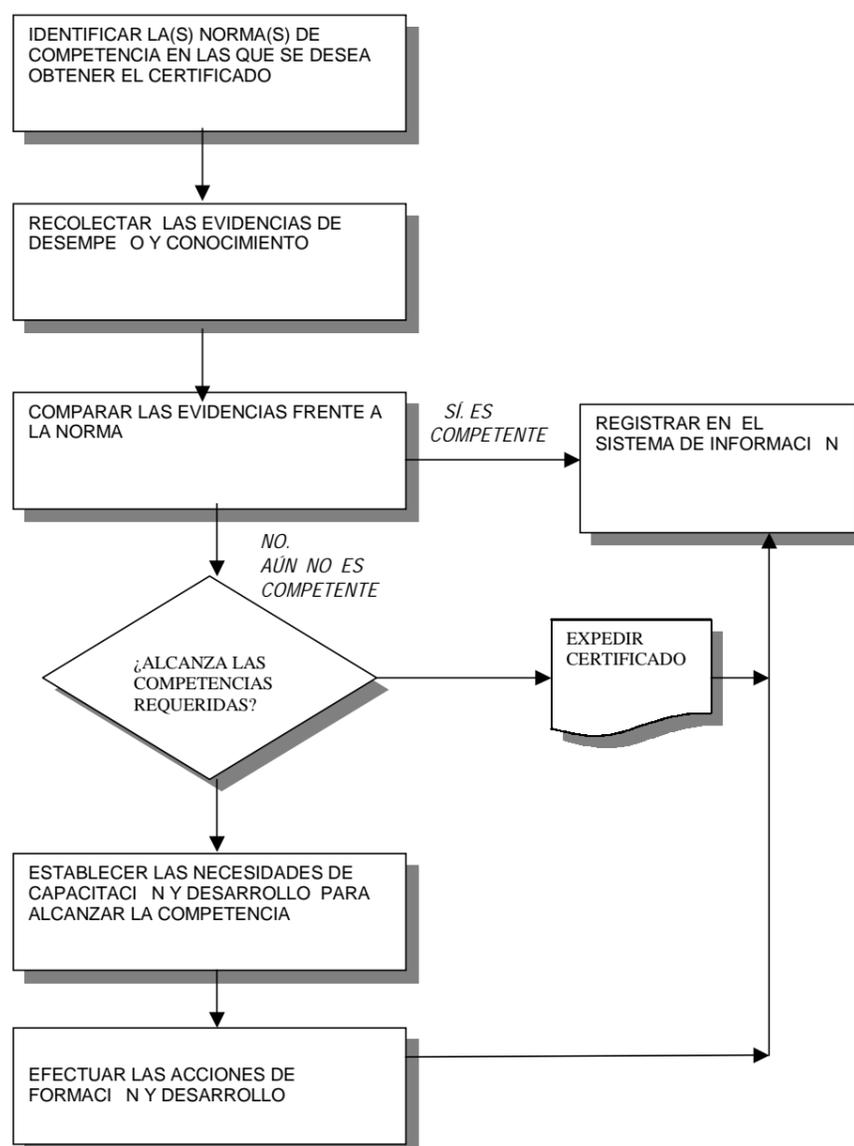
La certificación es *el reconocimiento de las competencias y capacidades demostradas por el trabajador y trabajadora, cualquiera haya sido el camino por el cual las adquirió.*

<sup>1</sup> Ejemplos: estudio de casos, simulación, etc.

Ello implica un reconocimiento del caudal de competencias para el trabajo que posee, en qué empleos puede desarrollarse, etc.

**Al realizarse la certificación sobre la base de una norma conocida por todos, evita los temores de evaluaciones poco transparentes y desconocidas.**

### EL PROCESO DE EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS



***El certificado da cuenta de las competencias poseídas, independientemente de los procesos de formación o de la forma en que hayan sido adquiridas.***

### **Algunos comentarios sobre el estado de la certificación en la región**

El tema de la certificación se ha trabajado desde hace varios años en América Latina<sup>2</sup>. En la actualidad se tienen diferentes actores e intereses en torno a la certificación lo cual permite identificar varios grupos de iniciativas que se llevan a cabo desde el sector privado, desde los Ministerios de Trabajo y Educación, y desde las Instituciones de Formación Profesional.

Las empresas que en la región adelantan procesos de certificación lo han hecho para mejorar sus condiciones de productividad y también, en algunos casos, para cumplir con estándares internacionales usualmente asociados a la seguridad. En el primer caso, tenemos empresas del sector automovilístico y farmacéutico por ejemplo, que han desarrollado modelos de competencia laboral y han



<sup>2</sup> Cinterfor desde 1979 difundió el concepto de certificación y sus ventajas en el marco de un proyecto regional.

definido perfiles en los cuales los trabajadores pueden certificarse, mejorando sus posibilidades de movilidad laboral. En muchos casos, el certificado de competencia se lleva muy bien con la ejecución de programas de capacitación y con la definición de las carreras ocupacionales de los trabajadores.

Pero también los Ministerios del Trabajo y de Educación han comprendido la necesidad de crear un instrumento de reconocimiento público de las capacidades laborales, que facilite los intercambios entre oferta y demanda, y que dé mayor transparencia a las relaciones laborales. En estos casos los certificados de competencia laboral son muy útiles toda vez que representan capacidades reales y demostradas de los trabajadores, independientemente de la forma como fueron adquiridas y con un alto significado laboral que permite a los posibles empleadores entender claramente las competencias laborales de que el trabajador dispone.

Por su parte, las Instituciones de formación se están preocupando por desarrollar mejores programas formativos, más eficaces y de mejor calidad, que conduzcan a la certificación de competencias de sus participantes. El certificado es un buen indicador de la calidad de los programas formativos y como está basado en competencias, requiere una mayor pertinencia frente a las necesidades de la demanda<sup>3</sup>.

Para el sector laboral también es importante la certificación. En la sociedad de la información y el conocimiento, el certificado es un buen medio para valorar el conocimiento y el saber poseído y aplicado por el trabajador más allá de sus logros académicos, y valorando su experiencia laboral. Puede ser un excelente instrumento para orientar los esfuerzos en materia de capacitación y, además, concretar la tendencia que se viene registrando de incluir la formación profesional dentro de los temas materia de negociación. En tal caso, una buena formación profesional que conduzca a certificados de competencia laboral es altamente apreciable.

3 En la página [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy) se encuentra información detallada sobre diferentes experiencias en "observatorio de competencia laboral".

4 Información detallada sobre el CONOCER esta disponible en: [www.conocer.org.mx](http://www.conocer.org.mx) o en [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy)

Cuando todas las iniciativas e intereses se manejan de forma articulada y se crea una cierta estructura institucional que garantice el ciclo: identificación, normalización, formación y certificación, entonces estamos en presencia de un Sistema Normalizado de Formación y Certificación de Competencias, como el que existe en México y que es dirigido por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral CONOCER<sup>4</sup>.

### **Los sindicatos ante la certificación en el Mercosur**

Algunas centrales sindicales, como aquellos de los países del MERCOSUR, han aprovechado los tratados de integración regional para proponer la creación de diversas comisiones, entre las que se cuenta la de Formación Profesional. Sus estrategias se orientan a unificar los diagnósticos y criterios metodológicos de los distintos países, con el fin de armonizar los sistemas de reconocimiento de competencias, y promover la instrumentación de acciones de reconversión laboral y capacitación profesional para aquellas personas desocupadas u ocupadas en trabajos informales precarios. La Comisión de Formación Profesional, además, solicitó la colaboración de Cinterfor/OIT para el suministro de información y antecedentes en la materia, especialmente sobre los mecanismos y proyectos de la Comunidad Económica Europea y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Encargó también a Cinterfor un Plan para la Organización de un Sistema de Información Regional, con el objetivo de, entre otros, disponer de información sobre tendencias del mercado, oferta y demanda de formación.

A partir de 1995 la formación profesional se encuentra integrada al Subgrupo de Trabajo N° 10, «*Asuntos Laborales, Empleo y Seguridad Social*», en la Comisión Temática 2, junto con Empleo y Migraciones. No se han visto casi resultados de esta comisión, a pesar que en 1995 se acordó, entre otras actividades, la de implementar un sistema de certificación que reconozca las competencias de hombres y mujeres, en el marco de la cooperación entre los países miembros. Asimismo, se acordó continuar con las actividades tendientes a implantar un sistema común de instituciones de formación y cursos de calificación y recalificación laboral.

En 1997, los representantes de Brasil y Argentina presentan sus propuestas. Argentina propone un acuerdo marco en el que se realicen experiencias pilotos sectoriales. En el mismo año, meses después, se aprueba la realización de una experiencia piloto de corte descriptivo, en dos sectores de actividad, sobre la metodología de certificación.

Como resultado de esta actividad, surge un documento consensuado: "Conceptualización de las Competencias Laborales"<sup>5</sup>. Los aspectos más significativos de ese documento son los siguientes:

<sup>5</sup> Conceptualización de Competencias Laborales. Documento de Foro Sindical.

*“1. Conceptualización acerca de la certificación de competencias*

*En el marco de los acuerdos globales de integración regional, la certificación de competencias juega un papel importante para hacer efectiva la libre circulación de las personas garantizando igualdad de oportunidades y condiciones de trabajo.*

*Al relacionar competencias con calificaciones se alude a la trayectoria específica de cada individuo en lo que hace a su experiencia de vida, experiencia laboral, educación formal y capacitación laboral, más sus propias características de personalidad. Todos esos elementos al movilizarse en un momento específico y en un ámbito laboral particular resultan en el desempeño de ese individuo.*

*Tal configuración constituye un sistema complejo difícil de cuantificar y cualificar. La certificación de competencias consiste, básicamente, en un proceso mediante el cual se reconocen formalmente las habilidades y aptitudes tecnológicas y profesionales, independientemente de la forma cómo hayan sido adquiridas. Por ello el sustento de los conceptos, normas y procedimientos que definen la certificación por competencias está en la experiencia productiva de los sectores de actividad y de las empresas.*

*Cada empresa constituye un espacio socio-técnico peculiar, lo cual incide en las competencias que un individuo debe movilizar para producir con éxito los resultados esperados en dicho espacio. Pero ello no niega la posibilidad de identificar y certificar niveles de competencias válidos para un sector de actividad en el ámbito nacional, lo cual abre caminos de inserción ocupacional más amplios, inclusive en el ámbito regional.*

*Esta movilización de saberes por parte del trabajador es posible detectarla en el contexto de empresas con un nuevo criterio de competitividad donde la valoración de los recursos humanos esté en relación directa con el potencial de competencias puestas en juego. La empresa deberá constituir un sistema abierto y ser competente para potenciar adecuadamente las nuevas condiciones generadas a partir de los avances tecnológicos y de procesos productivos. Los resultados de un emprendimiento serán exitosos si se producen cambios de actitudes en todos los actores involucrados en el mismo. Los sectores aceptarán los desafíos y generarán compromisos flexibles considerando los conocimientos que las personas movilizan como un activo que los mismos aportan al sistema empresa.*

*La certificación ocupacional, en términos de competencias, constituye un registro que documenta que un individuo posee un nivel de competencia tal que permite prever que el mismo puede alcanzar el desempeño esperado en un área funcional u ocupacional determinada.*

*En este marco, el desempeño se utiliza como un referente o estándar contextualizado en un sector productivo determinado que vincula:*

- *los contenidos de una actividad profesional;*
- *los criterios de realización y objetivación de los resultados esperados, de acuerdo a los requerimientos que derivan de los sistemas socio- tecnológicos implantados y de otros elementos del contexto específico de cada rama o sector.*

*Son múltiples los factores que inciden sobre la posibilidad de establecer patrones de certificación por competencias y de generalizarlos dentro de una rama determinada y, más allá, en el ámbito nacional y regional y que contemplan, asimismo, el grado de desarrollo socioeconómico de cada zona, país o región.*

*La certificación por competencias es una convención y la fuerza de las convenciones sociales está en haber sido construidas e institucionalizadas por los actores que en ellas intervienen. Ella integra intereses particulares y divergentes en un vocabulario y nomenclatura comunes, que proporcionan códigos al intercambio y la cooperación. En esta línea se fundamenta la necesidad de acordar y crear los mecanismos e instrumentos de carácter institucional, legal y técnico metodológico en un doble plano: nacional y regional.*

*Por ello que la acción conjunta del Ministerio de Trabajo y los actores establece un espacio de producción que desde su génesis plantea la necesidad de establecer un referente en términos de la misión u objetivos; construyendo de manera concertada reglas y criterios de evaluación de los resultados alcanzados.*

*La referencia fundamental del desarrollo de una certificación por competencias es la experiencia productiva, la cual se caracteriza por sus especificidades culturales, tecnológicas, políticas e institucionales con relación a cada sector, zona y /o región.*

*En este marco es necesario velar por la coherencia y coordinación del sistema a través de políticas y de formas institucionales que, basadas en acuerdos sociales, garanticen, en igualdad de competencias, igualdad de oportunidades para todos en las posiciones y áreas productivas por las cuales deban circular.*

*En función de los intercambios relativos a los aspectos de conceptualización se acuerda asumir como criterios para la certificación:*

- *el enfoque de competencias y no el enfoque de análisis ocupacional centrado en puestos de trabajo;*
- *el reconocimiento de las competencias laborales independientemente de su forma de adquisición;*
- *una estrategia de abordaje focalizada por sectores de actividad como primera etapa de aproximación hacia la construcción de un sistema;*
- *la no-conveniencia de extrapolar modelos de sistemas de certificación sin que medien procesos de análisis y adecuación a las características de los países de la región».*

#### **Aún se precisa definir algunos aspectos**

Para llevar adelante un sistema de certificación que desarrolle las competencias laborales, es necesaria la modernización de las relaciones laborales. Existen espacios que posibilitan trabajar mancomunadamente, pues la formación es de interés para ambos actores (trabajadores y empresarios).

*«En este contexto de pensamiento, encontramos que al hablar de competencias laborales, quedan involucradas innumerables temáticas, algunas de ellas relacionadas directamente y otras tangencialmente, pero en ambos casos, el concepto de 'puesta en acto' de saberes, actitudes y aptitudes no permite prescindir en el análisis de este concepto de aquellos elementos que constituyen el 'escenario' donde se operacionalizan las competencias individuales y grupales»<sup>6</sup>.*

A partir de ello, todos los componentes del medio de trabajo, es decir, los humanos, los legales, los técnicos y tecnológicos, los económico-financieros y los organizacionales, pasan a constituir el sistema donde las competencias se plasman.

Por tal motivo, el análisis por competencias implica la necesidad de consensuar espacios y significados entre las partes productivas que intervienen y, en este sentido, cobran relevancia ciertos temas tales como:

- *participación;*
- *información;*
- *innovación tecnológica;*
- *negociación*

<sup>6</sup> Conceptualización de Competencias Laborales. Documento de Foro Sindical.

- *capacitación;*
- *polivalencia;*
- *evaluación;*
- *organización del trabajo;*
- *organización de la producción;*
- *certificación por competencias;*
- *transferibilidad de competencias;*
- *sistemas de remuneraciones.*

- ✍ **La perspectiva de las competencias laborales requiere de un profundo y cuidadoso estudio en su identificación y en su incorporación a los currículos, en su efecto en la empleabilidad (competencias transversales), en cómo evaluarlas y en cómo certificarlas.**

*La certificación de competencias laborales entraña una ventaja para el personal, al reconocer competencias adquiridas aún durante su experiencia y no reducir sus capacidades a los estudios curriculares que hayan tenido. De esta manera, al otorgarle a la certificación el mismo valor que a los estudios curriculares, se elimina el concepto de una formación de primera y otra de segunda categoría.*

### **CONCLUSIONES**

- ✍ **A diferencia de los métodos tradicionales de evaluación y pruebas, la evaluación por competencias se concentra en el desempeño y en las evidencias que se registran como resultado del trabajo realizado.**
- ✍ **La evaluación por competencias permite un diagnóstico de las competencias poseídas por los trabajadores y de las que aún no tiene y que ameritan un proceso de capacitación y desarrollo.**
- ✍ **En la evaluación por competencias se realiza un proceso de recolección de evidencias de los productos obtenidos y de los conocimientos prácticos aplicados, las cuales favorecen la objetividad de la evaluación.**
- ✍ **Se lleva a cabo como un proceso, acordado entre evaluador y evaluado durante un período de tiempo, en el cual se recolectan las evidencias y se establecen las necesidades de formación y desarrollo para aquellas competencias aún no disponibles.**
- ✍ **El certificado es un acto de reconocimiento de las competencias demostradas durante la evaluación. Normalmente tiene un período de vigencia después del cual el certificado debe ser renovado, en el supuesto de que las competencias han cambiado y requieren actualización.**
- ✍ **Una característica del certificado de competencias es que se centra justamente en las capacidades y saberes desarrollados y demostrados en el trabajo, sin importar en qué forma fueron adquiridas.**
- ✍ **La certificación es el proceso mediante el cual se reconoce en el trabajador las competencias que posee, independientemente de los procesos de formación curricular que haya cursado.**
- ✍ **La certificación brinda ventajas al trabajador, al reconocerle las competencias adquiridas en su experiencia.**
- ✍ **En la región, los sindicatos han propuesto en las agendas de negociación la inclusión de los temas de formación y, específicamente, de certificación de competencias.**

**TRABAJO EN EQUIPO**

¿Cuáles son las características más importantes de la evaluación por competencias?

Tiempo: 15 minutos

¿En qué situaciones contribuye la evaluación de las competencias a desarrollar las competencias de las personas?

Tiempo: 15 minutos



## **LA FORMACIÓN Y LOS SISTEMAS NACIONALES DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS**

Habíamos definido la formación basada en competencias como el proceso de enseñanza/aprendizaje que facilita la transmisión de conocimientos y la generación de habilidades y destrezas, pero además desarrolla en el participante las capacidades para aplicarlos y movilizarlos en situaciones reales de trabajo, habilitándolo para aplicar sus competencias en diferentes contextos y en la solución de situaciones emergentes.

En términos concretos, es la formación que se orienta al desarrollo de competencias aplicables en los contextos laborales en que se desempeñan las personas. Por esta razón, suele tomar en cuenta los perfiles de competencia definidos en la fase de identificación de competencias. Recordemos que al utilizar el análisis funcional se definían unidades de competencia y elementos de competencia. La mayoría de los programas que se inspiran en el análisis funcional, elaboran los currículos de formación haciendo la equivalencia que se muestra en el gráfico siguiente:



No necesariamente una unidad de formación debe corresponder a un módulo, en ocasiones la complejidad de la unidad amerita construir hasta dos módulos de formación. Pero el currículo tendrá una excelente referencia en los elementos de competencia para señalar los resultados esperados del proceso formativo. Del mismo modo, los criterios de desempeño y las evidencias de desempeño dan muchas luces para el diseño de las actividades de evaluación.

#### ***Desafíos para la formación ante la competencia laboral***

El desafío actual para la formación es cambiar sus esquemas tradicionalmente centrados en puestos de trabajo y en el desarrollo de habilidades y destrezas, hacia un enfoque que facilite la generación de competencias clave en los participantes y, además, les transfiera los conocimientos de base necesarios para su posterior ejercicio laboral.

La filosofía de la formación por competencias tiene dos características fundamentales: la primera radica en su concepción sobre el papel del formador, y la segunda en la utilización de medios didácticos variados y la creación de un ambiente educativo favorable al desarrollo de competencias.

#### ***El papel del formador en la formación por competencias***

Fundamentalmente cambia de un rol pasivo para un rol activo. El participante conoce los objetivos del programa de formación y tiene a su disposición una serie de ofertas formativas que le conducen a alcanzar las competencias definidas en el perfil deseado.

En este caso se hace realidad el planteamiento de la formación continua. Es decir, una formación al alcance de las personas a lo largo de su vida. La formación por competencias facilita el ingreso y reingreso de la persona a procesos formativos según su ritmo y necesidades de adquisición de nuevas competencias.

***La formación a lo largo de la vida se requiere por la necesidad de mantener la competitividad en un mundo de cambios vertiginosos, por la rápida obsolescencia de los conocimientos y la valorización de los saberes aplicados al trabajo y, finalmente porque es una excelente herramienta de inclusión social.***

La formación por competencias, además de facilitar la permanente actualización y la autonomía del trabajador sobre su proceso formativo, reviste un carácter de formación de base amplia, que apoya el desarrollo de competencias genéricas y que, por tanto, facilita la empleabilidad en un contexto de rápidos cambios.

**Formar para la empleabilidad en el actual contexto significa:**

- ✍ **Fortalecer las capacidades de las personas para que mejoren su inserción laboral mediante el desarrollo de competencias clave que disminuyan el riesgo de la obsolescencia, y permitan a hombres y mujeres permanecer activos y productivos a lo largo de su vida, no necesariamente en un mismo puesto o actividad.**
- ✍ **Formar para un aprendizaje permanente y complejo que implica: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.**
- ✍ **Apoyar a las personas para que identifiquen los obstáculos internos y externos que interfieren en el logro de sus objetivos y valoren sus habilidades y saberes, así como las demandas y competencias requeridas en el mundo del trabajo. Incluye que la formación y orientación sobre el mercado educativo y de trabajo despliegue la diversidad de alternativas, sus exigencias y posibilidades, eliminando estereotipos que encasillan los trabajos como masculinos o femeninos e instrumentando mecanismos para la búsqueda y/o generación de trabajo.**

Fuente: Formación para el trabajo decente. Cinterfor. 2001

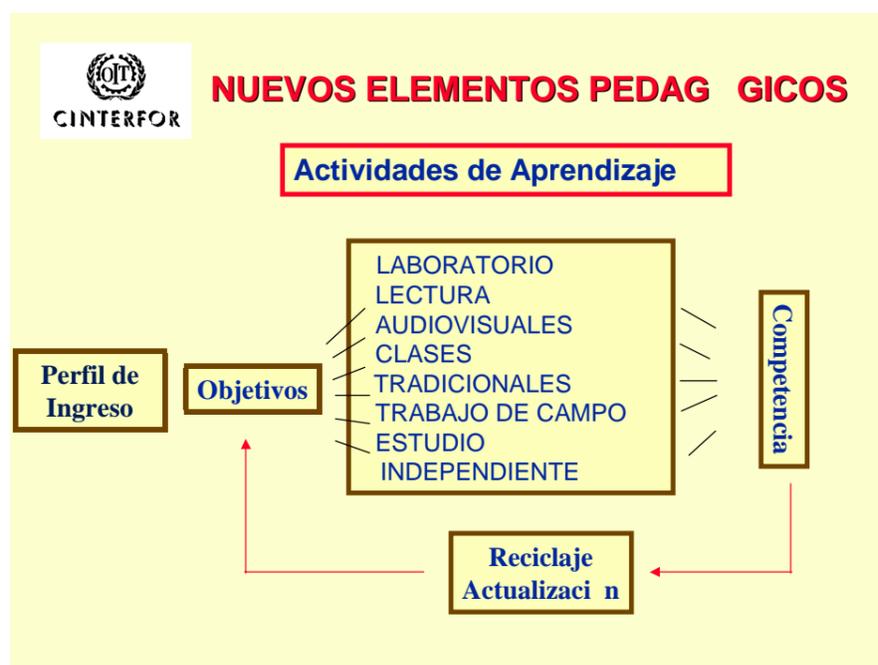
***Uso de medios didácticos variados en un ambiente favorable a la generación de competencias***

Este es un desafío crucial para la generación de programas de formación que permitan hacer realidad competencias clave como la comunicación, el trabajo en equipo, la iniciativa, la interpretación de información y la solución de problemas.

Tradicionalmente, el proceso formativo se centró en el papel del docente y en el uso de aulas y talleres con creciente aplicación de

medios como los videos, cintas de audio, cartillas autoformativas, etc.

Hoy en día, la creciente autonomía para el trabajador y su necesidad de acceder a la formación en condiciones de tiempo y lugar más flexibles, exigen una mayor utilización de medios de formación que no necesariamente se escenifiquen de manera presencial en el aula. El participante en los programas tendrá la opción de buscar información, trabajar en grupo para resolver problemas planteados en el currículo, proponerse y alcanzar sus propios objetivos de aprendizaje.



Al efecto, la formación debe brindar la mejor variedad posible de recursos y medios de aprendizaje que permitan al trabajador incluso autogestionar su ritmo de avance en la consecución de los objetivos establecidos para las competencias requeridas.

**La formación por competencias y las relaciones laborales**

La valorización del trabajo y de los saberes incorporados en las personas es una de las características de la sociedad del conocimiento. De hecho, en estas condiciones, la adquisición de saberes adquiere una crucial importancia como medio de mejoramiento de la productividad, pero también como característica del trabajo.

El tema de la formación desde este punto de vista, llama la atención a empleadores y trabajadores. A los primeros, por la vía de mejorar la aplicación de capacidades a los procesos de trabajo; a los segundos, por su innegable valor dentro del acervo de capacidades ganadas y reconocidas durante el ejercicio del trabajo.

Es así como el tema de la formación adquiere una importancia compartida por trabajadores y empleadores lo cual hace que se faciliten mecanismos de diálogo a favor de la creación de sistemas para la adquisición, desarrollo y actualización de competencias. Ello se refuerza también con el reconocimiento del derecho a la formación profesional.

#### **El derecho a la formación profesional**

Ha sido reconocido e institucionalizado dentro del sistema de derechos humanos fundamentales a través de las normas internacionales universales, regionales o comunitarias sobre derechos humanos, así como las normas internacionales del trabajo y también las constituciones nacionales.

“La educación y la formación constituyen un derecho para todos” fue establecido en la Resolución sobre Desarrollo de Recursos Humanos adoptada en la 88ª reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo.

Fuente: Formación para el trabajo decente. Cinterfor. 2001

#### **Los sistemas de formación basada en competencias**

La formación guarda nexos con las oportunidades de acceso al empleo, con la productividad y competitividad económicas, y con las preocupaciones nacionales que tienen que ver con el diseño de políticas activas de empleo.

Desde una perspectiva nacional, los esfuerzos y recursos dedicados a la formación son más productivos en tanto más contribuyan a generar un talento humano competente. Pero tradicionalmente, las acciones de formación se definen en los países desde diferentes instancias; por ejemplo, desde instituciones nacionales, organismos de capacitación privados, escuelas de capacitación y educación media técnica de los Ministerios de Educación, entre otras.

Si todos esos recursos y esfuerzos no se coordinan y cada uno realiza por separado su esfuerzo, sin una conexión que construya un ciclo formativo para el trabajador, no habrán señales claras sobre el verdadero valor de los conocimientos y se entrará en una verdadera “jungla” de certificaciones, períodos educativos, equivalencias y desconexiones.

Por esta razón, muchos países están intentando diseñar sistemas nacionales de formación y certificación.

**Un sistema de formación y certificación de competencias** es un arreglo organizacional en el que diferentes actores (usualmente empresarios, trabajadores, instituciones de formación y sector gobierno) elaboran las reglas para optimizar la identificación de competencias, su normalización, formación y certificación.

El sistema puede abarcar también el diseño de un marco nacional para la formación que establezca los diferentes niveles educativos y las opciones educativas desde los primeros años de la educación y a lo largo de la vida; sus equivalencias y sus conexiones; de modo que se facilite a los trabajadores una oferta de formación permanente.

Para los trabajadores la ventaja de un sistema tal es que les permite construir un itinerario ocupacional de acuerdo con su vida laboral y a la vez complementa los diferentes momentos de la formación y la vida laboral, reconociendo incluso las competencias desarrolladas como resultado de la experiencia.

**Un sistema de certificación tiene dos componentes: el institucional y técnico.<sup>1</sup>**

El componente institucional está conformado por los diferentes actores que, en distintos niveles, cumplen roles de acción para el sistema. El componente técnico se integra por los diferentes procesos a desarrollar en el proceso de certificación.

<sup>1</sup> Basado en: Vargas, Fernando. Algunas apreciaciones alternativas para un sistema de certificación ocupacional. Cinterfor/OIT. 1999.

**Componentes Institucionales de un Sistema de Certificación:**

Se distinguen tres niveles: La dirección del sistema, el nivel ejecutivo sectorial y el nivel operativo. La dirección del sistema tiene a su

cargo la elaboración de la base institucional, esto es, las leyes o decretos que generan el marco de funcionamiento. Previamente, el nivel directivo genera los acuerdos necesarios para establecer la estructura del sistema. Una vez alcanzados estos acuerdos, se procede a darles fuerza de ley.

**El nivel de dirección** está conformado por actores representativos del sector laboral, empresarial y gubernamental. Ellos se ponen de acuerdo sobre el concepto de certificación a desarrollar, los procedimientos para la certificación, quienes y cómo pueden hacerlo. Es un nivel en el que se precisa manejar variables como la legitimidad y la representatividad del sistema.

**El nivel sectorial** está conformado por organismos ejecutivos, fundamentalmente de empresarios y trabajadores de un sector ocupacional específico. En este nivel se llevan a cabo los procesos de identificación de competencias y la elaboración de las normas de desempeño sobre las cuales se certifica.

Las normas de competencia elaboradas quedan contempladas dentro del arreglo estructural que se haya logrado hacer en el nivel directivo. Las normas pueden adquirir el carácter de bien público y ponerse al alcance de otras empresas en otras regiones, o para apoyar la búsqueda de empleo, o para que los trabajadores actualicen sus currículos en las entidades capacitadoras.

El diseño y elaboración de una base de datos sistematizada para la consulta pública es deseable y un producto de alta utilidad.

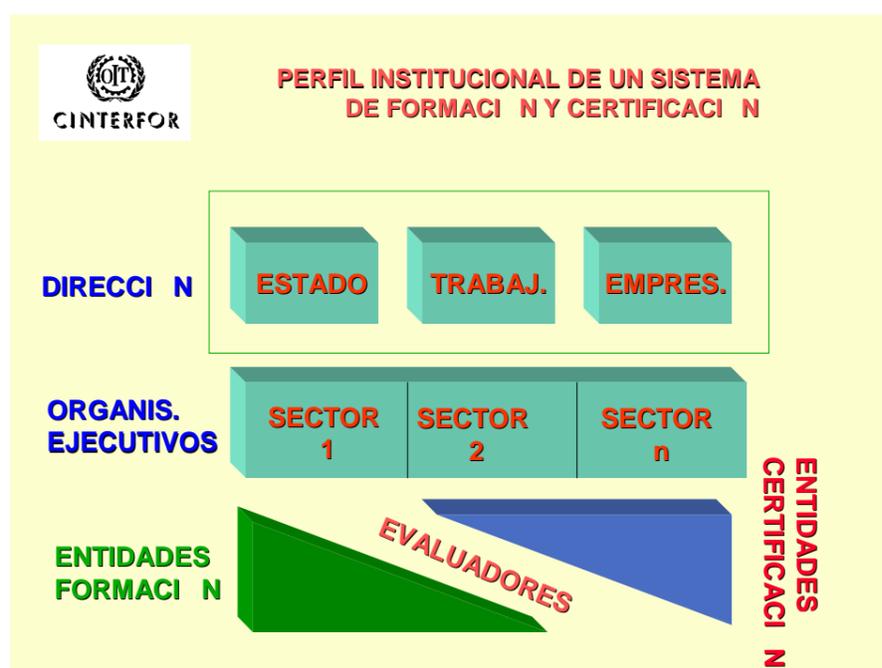
**El nivel operativo**, por su parte, incluye las instituciones dedicadas a la certificación y a la formación de los candidatos a certificación.

Las **instituciones formadoras** desarrollan sus currículos a partir de las normas de desempeño establecidas e institucionalizadas. Los grupos sectoriales facilitan sus normas para el desarrollo de los currículos. Hay que aclarar que esta parte admite variaciones; por ejemplo, que los organismos sectoriales contraten la elaboración de currículos y “vendan” el derecho a utilizar las normas y los currículos. O que los organismos sectoriales solo “vendan” las normas y no desarrollen currículos. O que no las vendan sino que las pongan a disposición de entidades capacitadoras con algún criterio de idoneidad, o simplemente de manera abierta sin ningún criterio de selección. Una u otra opción depende de la viabilidad política y

de la factibilidad de que cierto modelo pueda prosperar habida cuenta de las características del entorno local.

Las **entidades certificadoras** se encargan de establecer si un trabajador aspirante a la certificación es o no competente. Para esto desarrollan instrumentos de evaluación. Las entidades certificadoras pueden ser organismos de alta calidad y base técnica especialmente creados para tal fin –en cuyo caso se financian cobrando una tarifa por cada certificado emitido- o entidades existentes que se especialicen en tal función. En cualquier caso, hay que estudiar detenidamente la mejor opción.

También se suele discutir el criterio según el cual quien ejecuta la formación no es el mismo que quien hace la certificación ocupacional. Este es un concepto desarrollado en la mayoría de sistemas normalizados como base del aseguramiento de la calidad y con una lógica institucional arraigada en la cultura local. En el caso de nuestros países, se requeriría que sea acogido por los actores para que sea válido. El concepto de aseguramiento de la calidad y transparencia del sistema, que los países como Inglaterra ven ejemplificado en la separación institucional de funciones, puede generar un costoso arreglo institucional que no sea funcional a las necesidades locales y cuyas bases de funcionamiento no encuentren una sólida legitimidad frente a los roles de las instituciones educativas o formadoras ya establecidas.



En nuestro concepto se debería preservar el criterio de certificar con un claro criterio de independencia de la formación; esto dota de mayor transparencia a la evaluación y aclara mucho más el concepto de certificación, diferenciándolo de la titulación que se suele dar al terminar una acción formativa. Además, facilita cumplir con aquel principio, según el cual se certifica sin importar dónde y cómo se aprendió. Pero ello no implica que el organismo certificador tenga que ser una entidad diferente a aquella en la que se dio la formación. La función certificadora debe cumplir con principios de calidad e idoneidad que aseguren la confiabilidad y validez del certificado en el mercado; ese criterio no se crea exclusivamente organizando nuevas instituciones, puede lograrse especializando funciones dentro de las instituciones y dotándolas de mecanismos de verificación y aseguramiento de calidad.

#### ***Componentes técnicos de un Sistema de Certificación***

Como se ha visto en el presente manual, el primer proceso técnico es el de la identificación de competencias. Al efecto se dispone de un variado grupo de metodologías que fueron descritas en el Capítulo 4.

Una vez **identificados los contenidos** ocupacionales de acuerdo con la opción metodológica escogida, se formalizan las descripciones de tales contenidos en un sistema de normas de competencia. Este proceso permite armar un banco de normas que resulta muy útil para ejercicios posteriores en otros sectores.

Luego, en la **elaboración de currículos**, se debe contar también con una perspectiva pedagógica que facilite la aplicación de criterios como la modularización, la formación individualizada y flexible, la utilización de los nuevos medios pedagógicos (CDs, Internet, Televisión, programas, simuladores), así como también la utilización de técnicas de aprendizaje basadas en la solución de problemas y en la práctica laboral.

La ejecución de los **procesos formativos** basados en las normas y currículos diseñados será mucho más relevante para el proceso ulterior de certificación ocupacional. Es en este momento en el que se establece, con base en **instrumentos de evaluación**, la correspondencia entre el desempeño laboral del candidato al certificado y la norma de desempeño (o competencia) establecida. El resultado será un certificado expedido o la prescripción de acciones formativas de refuerzo cuando el candidato aún no es competente.

En la definición de un sistema de formación también se incluyen elementos como la prescripción de los diferentes caminos educativos y las equivalencias y “pasarelas” o conexiones entre la formación profesional y la educación formal. Como se mencionó en páginas anteriores, esta es la mejor manera de hacer realidad el concepto de formación a lo largo de la vida.

En conclusión, los componentes técnicos del sistema están conformados por los instrumentos, metodologías y procesos empleados para responder las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se identifican las competencias?
- ¿Cómo se adquieren las competencias?
- ¿Cómo se demuestran las competencias?
- ¿Cómo se certifican las competencias?

### CONCLUSIONES

- ✍ **La formación basada en competencias está orientada hacia el desempeño en el trabajo, pero también hacia el desarrollo de competencias clave para la empleabilidad. Ello se puede lograr poniendo en juego estrategias pedagógicas y combinando diferentes materiales y recursos didácticos.**
- ✍ **La importancia creciente concedida a la valorización del saber aplicado al trabajo, hace que la formación se coloque en el eje de las estrategias de productividad y competitividad, de igualdad de oportunidades y como factor principal en la definición de políticas activas de empleo orientadas a favorecer la inserción laboral de los grupos más vulnerables.**
- ✍ **También se hace evidente el reconocimiento del derecho a la formación profesional como parte del elenco de derechos humanos. Este ha sido ratificado en la recomendación sobre recursos humanos de la 88ª reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo de la OIT en el año 2000.**
- ✍ **El concepto de trabajo decente también tiene que ver con la formación profesional. Se puede decir que no hay trabajo decente sin una formación de calidad, accesible y actualizada.**
- ✍ **Ante la importancia de la formación en los ámbitos económico, educativo, laboral y social, muchos países han diseñado mecanismos institucionales**

de coordinación de las diferentes instancias formativas. Estos son conocidos como sistemas nacionales de formación y certificación de competencias.

- ✍ **Los sistemas nacionales facilitan la articulación de los intereses de empresarios, trabajadores y sector gobierno en la ejecución de las acciones de identificación, normalización, formación y certificación de competencia laboral. También conforman un marco de referencia nacional para comunicar y articular las diferentes vías de progresión académica y formativa para el ciudadano a lo largo de su vida.**

### ***A MODO DE CIERRE***

En este punto damos por terminado el presente manual. Esperamos que sus diferentes capítulos hayan cumplido el objetivo propuesto así como también, que sea una base para la generación de conceptos y para mejorar la disponibilidad de recursos conceptuales y técnicos sobre la materia en la región.

A tal fin, dadas las ventajas que hoy representan las tecnologías de información y comunicaciones; nuestros lectores podrán contar con los recursos de la internet para hacernos llegar sus dudas y comentarios a fin de que el manual sea la base para un nuevo concepto de intercambio conceptual y técnico.

### **TRABAJO EN EQUIPO**

¿En qué medida la formación por competencias resulta favorable para:

- a. empresarios,
  
- b. trabajadores,
  
- c. gobierno?

¿Qué aspecto crítico puede tener el enfoque de competencia aplicado a la formación?

Tiempo: 30 minutos

¿Es viable una opción por un sistema de formación y certificación en el contexto (nacional, sectorial) en que se encuentra el grupo?

Tiempo: 15 minutos

## Bibliografía

- Agudelo, Santiago. Certificación de competencias laborales: aplicación en gastronomía. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1998.
- Ansorena Cao, Alvaro de. Quince pasos para la selección de personal con éxito. Paidós, 1996.
- Barretto, Hugo. La estrategia de la capacitación: ¿un nuevo horizonte para la negociación y la acción sindical?. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional, Montevideo, Cinterfor/OIT, Montevideo, 2000.
- Bunk, G. P. La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento de profesionales en la RFA. Formación Profesional, Berlín, CEDEFOP, n. 1, 1994.
- Cachón Rodríguez, Lorenzo. Políticas de inserción de los jóvenes en los mercados de trabajo en la Unión Europea. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1997.
- Cinterfor/OIT. Boletín técnico interamericano de formación profesional. Sindicatos y formación. Montevideo, n.144, set.-dic. 1999.
- Cinterfor/OIT. Boletín técnico interamericano de formación profesional. Competencias Laborales en la Formación Profesional. Montevideo, n.149, mayo-agosto 2000.
- Cinterfor/OIT. Formación, trabajo y conocimiento: la experiencia en América Latina y el Caribe. Montevideo, 1999.
- Cinterfor/OIT. Formación y trabajo: de ayer para mañana. Montevideo, 1996.
- Cinterfor/OIT. Formación y trabajo decente. Montevideo, 2000.
- CONOCER. Sistema normalizado de certificación de competencia laboral. México, 1997.
- Coriat, Benjamín. El trabajo, los trabajadores y la competitividad. SENA. Bogotá. 1999.
- Ducci, María Angélica. El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En: Seminario internacional sobre for-

## Bibliografía

- mación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas, Guanajuato, México, 1996. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1997. p. 15-26
- Encuentro Andino sobre experiencias de formación profesional con base en competencias laborales, Lima. Documento. Lima: SENATI, 1998.
  - Ermida Uriarte, Oscar . Trabajo decente y formación profesional. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001.
  - Foro Sindical. El movimiento obrero y la formación profesional. En: El Foro Sindical: una propuesta para los nuevos desafíos. Buenos Aires, 2000.
  - Gallart, María Antonia ; Bertocello, Roberto. Cuestiones actuales de la formación. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1997.
  - Gallart, María Antonia; Jacinto, Claudia. Competencias laborales: tema clave en la articulación. Educación y trabajo, Buenos Aires, CENEP, v.6, n.2, dic. 1995. P. 13-18.
  - Gonczi, Andrew; Athanasou, James. Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Limusa, 1996.
  - Hopenhayn, Martín. Repensar el trabajo. Buenos Aires. 2000.
  - INATEC; OIT. Desarrollo sistemático e institucional de un currículum (Método SCID). Folleto I-6. Nicaragua, 1998.
  - INET/GTZ. Competencias fundamentales, competencias transversales, competencias clave. B. Aires. 2000.
  - Jornadas sobre capacidades laborales básicas, Madrid, 1999. Balance y conclusiones. Madrid: FORCEM.
  - Leibowicz, Julieta. Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2000.
  - Leite, Elenice Monteiro. El rescate de la calificación. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1996.

## Bibliografía

- Levy-Leboyer, Claude. Gestión de competencias: como analizarlas, como evaluarlas, como desarrollarlas. Gestión 2000, 1997.
- Morelli, Anne. Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia. Documento fotocopiado. 1999.
- Mertens, Leonard. Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1996.
- Mertens, Leonard. DACUM (Desarrollo de un currículum) y sus variantes SCID y AMOD. 1997.
- Mertens, Leonard. Experiencias metodológicas en competencia laboral. México, 1999.
- Montanaro, Laura. Desempeño y selección de personal. Montevideo, 2000.
- Neffa, Julio César. Los paradigmas productivos Taylorista y Fordista y su crisis. Ed. Lumen. B. Aires. 1998.
- Novick, Marta. et. al. Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1998.
- Norton, Robert. DACUM. Ohio State University. 2000.
- OIT. Conferencia Internacional del Trabajo, 87ª., Ginebra, 1999. Memoria del Director General: Trabajo decente. Ginebra, 1999.
- OIT. Tesaurus OIT: terminología del trabajo, el empleo y la formación. 5ª ed. Ginebra, 1998.
- Patrone, Alessandro. Formación para pequeños empresarios. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1997.
- Rifkin, Jeremy. El fin del trabajo: nuevas tecnologías contra puestos de trabajo, el nacimiento de la nueva era. Barcelona: Paidós, 1994.
- Rodríguez Trujillo, Nelson. Selección efectiva de personal basada en competencias. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Escuela de Pedagogía.
- Rojas, Eduardo. El saber obrero y la innovación en la empresa. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1998.

## Bibliografía

- Ruffier, Jean. La eficiencia productiva. Cómo funcionan las fábricas. Cinterfor/OIT. 1998.
- Seminario internacional sobre formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas, Guanajuato, México, 1996. Documentos presentados. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1997.
- Seminario virtual: formación, capacitación profesional y su rol en el siglo XXI, 3º, Lima 2000. Documento. Lima: Foro Peruano de Capacitación Laboral., 2000.
- Somavía, Juan. Un trabajo decente para todos en una economía globalizada. OIT. 1999.
- Supervielle, Marcos. La eficiencia de las herramientas de gestión y su significación para los trabajadores. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.
- Tokman, Víctor; Martínez, Daniel; Wurgaft, José. Las dimensiones laborales de la integración económica en América Latina y el Caribe. Lima: OIT/ETM, 1995.
- Tolentino, Arturo. Formación y desarrollo de empresarios-gerentes de pequeñas empresas: sugerencias y lecciones aprendidas. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1998.
- Valverde, Oscar. Participación sindical en la gestión de la formación profesional y cooperación internacional. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional, Montevideo, n. 144, set-dic 1998, p. 45-71.
- Van der Werff, Karel. Desarrollo sistemático e institucional de un currículum. INATEL. 1999.
- Vargas, Fernando. Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1999.
- Vargas, Fernando. Competencia Laboral, instrumento clave para la empleabilidad. Documento de trabajo. Cinterfor/OIT, 1997.
- Zarifian, Philippe. El modelo de competencia y los sistemas productivos. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2000.

500.11.2001

Este libro  
se terminó de imprimir en el  
Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT  
en Montevideo, noviembre de 2001