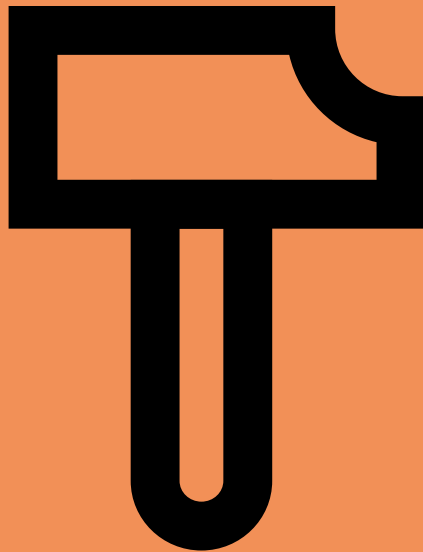
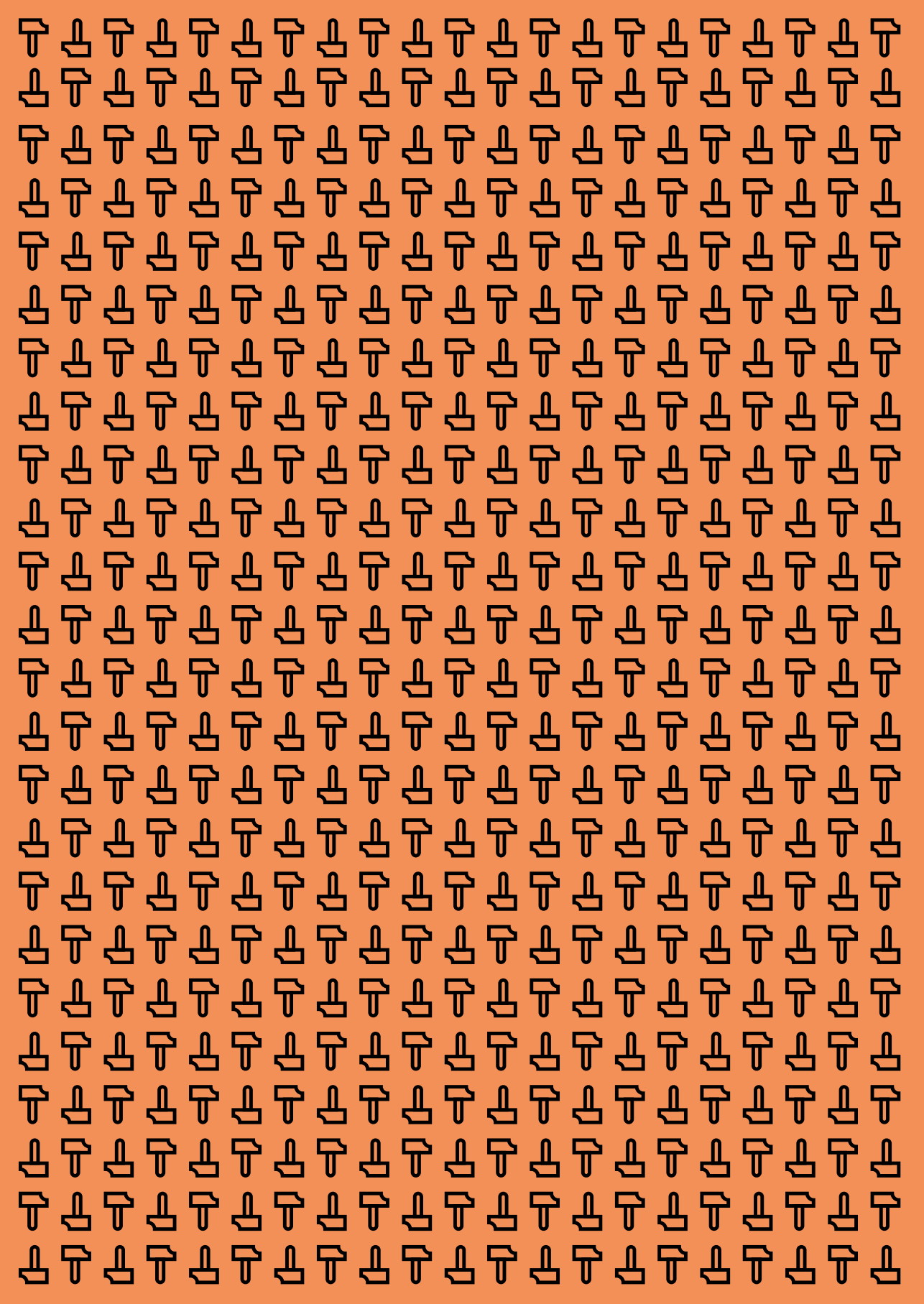


PORTAFOLIO N°2

IMPLEMENTACIÓN



**GESTIÓN DE PERSONAS
POR COMPETENCIAS**



Pedro tenía una idea y algunas personas de alrededor temblábamos. Era como una gran máquina, impulsora, llena de energía, que lideraba con dosis ingentes de pasión aquello en lo que creía (aunque a los demás nos entrasen vértigos)

Fue así como, hace ya unos cuantos años, empezó a hablarnos del perfil del profesional de atención directa, de la necesidad de aflorar aquellas características comunes a las personas que trabajan en la intervención directa en nuestras entidades, de poner en valor el sello diferencial de Fevas por encima de todo.

Y así fue como se gestó el producto que tienes entre manos.

Creemos que esa misma ilusión que él tenía y esa energía que él transmitía, han sido dos de las claves que nos han embarcado en este proyecto de innovación en el ámbito sociosanitario. Y, en esa medida, queremos transmitir ahora más que nunca, nuestro agradecimiento a Pedro.

**Pedro Fernández, antiguo director-gerente de FEVAS*

Los portafolios que os presentamos son una parte de las herramientas que se han desarrollado en el proyecto Ideiacom, financiado por Etorbizi y que persigue la implementación del modelo de gestión por competencias y comunidades de práctica para el despliegue de un sistema de apoyos profesionales en la atención a personas con discapacidad y otras poblaciones destinatarias de la atención socio sanitaria.

El proyecto, si bien se ejecuta básicamente en el ámbito de las entidades prestadoras de servicios socio sanitarios a personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo, es extensible a profesionales y organizaciones de otros ámbitos.

Los portafolios son una recopilación de distintos textos organizados para adecuarlos al objetivo del proyecto. El reconocimiento a la autoría de estos textos aparece en la Bibliografía.

ÍNDICE

- 1.0** Conceptos básicos sobre competencias laborales
 - 1.1** De la cualificación a las competencias
 - 1.2** Qué son las competencias
 - 1.3** Elementos que componen una competencia
 - 1.4** Gestión del talento humano por competencias

- 2.0** Modelos y tipos de competencias
 - 2.1** Modelo funcional: la competencia a través de las tareas desempeñadas
 - 2.2** Modelo conductual: la competencia en términos de atributos personales
 - 2.3** Modelo constructivista: el enfoque integrado de competencia
 - 2.4** Tipologías de competencias
 - 2.5** La importancia de las competencias clave o transversales

- 3.0** Proceso de aplicación del enfoque de competencia laboral
 - 3.1** Fases del proceso: identificación, normalización, formación y certificación
 - 3.2** Cómo se identifican las competencias
 - 3.3** Normalización de las competencias: la estandarización de competencias
 - 3.4** Formación basada en competencias
 - 3.5** Certificación de competencias

- 4.0** Bibliografía

CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE COMPETENCIAS LABORALES

La competencia implica una nueva figura de trabajador. Con el taylorismo predominaba el homo economicus, es decir, el obrero guiado por su interés de maximizar su remuneración. Con la teoría de las relaciones humanas surgió una especie de homo sociabilis, empujado por una lógica de los sentimientos. Hoy aparece el homo competens, cuyo comportamiento estaría motivado por el enriquecimiento de su cartera de competencias. (Alalufy Stroobants, 1994).

DE LA CUALIFICACIÓN A LA COMPETENCIA

Por cualificación se entiende el conjunto de conocimientos y capacidades, incluidos los modelos de comportamiento y las habilidades, que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y de educación/formación. Es una especie de «activo» con que las personas cuentan y que utilizan para desempeñar determinados puestos. Se lo puede denominar como la capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto.

La competencia, por su parte, se refiere a algunos aspectos de este acervo de conocimientos y habilidades: aquellos que son necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada.

Es la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado. El concepto de competencia hace referencia a la capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran la función en concreto. Los cambios tecnológicos y organizativos, así como la modernización de las condiciones de vida en el trabajo, nos obligan a centrarnos más en las posibilidades del individuo, en su capacidad para movilizar y desarrollar esas posibilidades en situaciones de trabajo concretas y evolutivas, lo que nos aleja de las descripciones clásicas de puestos de trabajo.

Para identificar la cualificación requerida en un puesto o bien en el mercado de trabajo, el método que se sigue es el análisis ocupacional, que tiene por objetivo hacer un inventario de todas las tareas que comprende una ocupación. El inventario de tareas es el punto de referencia.

Para identificar la competencia se parte de los resultados y los objetivos deseados de la organización en su conjunto, que derivan en tareas y éstas en conocimientos, habilidades y destrezas requeridas. En este caso las tareas son concebidas como un medio cambiante entre el resultado y la dotación de conocimientos y habilidades del individuo.

Para evitar interferencias y reduccionismos al definir primero las tareas, se busca establecer una conexión directa entre resultados y dotación de conocimientos y habilidades. En un ambiente de continuos cambios técnicos y organizativos, las tareas también cambian. Por su parte los objetivos en general son menos cambiantes, aunque tienden a ser cada vez más exigentes. Tenerlos como punto de referencia para la dotación de conocimientos y habilidades requeridas tiene más sentido para definir las competencias a desarrollar en determinada organización.

Además, ante la presencia de objetivos superpuestos y complejos, la relación omnidireccional entre tarea y resultado se desvanece, abriendo espacios para una mayor diversidad de opciones a fin de lograr un determinado resultado, debido a los procesos de aprendizaje que van forjando los procesos de cambio. En la medida en que se concede una importancia mayor, por una parte, a la formación en general y, por la otra, al carácter evolutivo de las exigencias de las tareas y a la movilidad de los puestos, el concepto de competencia satisface mejor la necesidades organizativas que el contenido de la cualificación que viene a constituir un marco de referencia inicial.

QUÉ SON LAS COMPETENCIAS

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.

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. Se requería, entonces, un sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no solamente los conocimientos adquiridos.

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) 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”.

Ibarra (2000) 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”.

Para Perrenoud (2000) es una “capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones”.

Desaulniers (2001) 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.

Para la OIT una competencia es la “capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada.

Por último, la Norma Internacional ISO 9000 en su apartado “Sistemas de Gestión de la Calidad. Fundamentos y Vocabulario” establece como competencia la “habilidad demostrada para aplicar conocimientos y aptitudes”.

1.2

Partiendo de estas definiciones las principales cualidades de las competencias son:

- Se tratan de características permanentes de la persona.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo.
- Están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad, sea laboral o de otra índole.
- Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están solamente asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan.
- Pueden ser generalizables a más de una actividad.

El ejercicio de la competencia pasa por situaciones mentales complejas, esquemas de pensamiento que permiten determinar, más o menos consciente y rápidamente, y realizar, de modo más o menos eficaz, una acción relativamente adaptada a una situación.

Esta definición muestra a la competencia como una mezcla de varias cosas: motivación, rasgos personales, habilidades, conocimientos, etc. Pero solamente vemos la evidencia de esas cosas en la forma en que la persona se comporta. Dicho de otro modo, tenemos que ver la persona actuando, desempeñándose, haciendo, relacionándose y así visualizar su competencia.

Por tanto, las competencias solo son definibles en la acción, no se pueden reducir al saber o al saber-hacer de ahí que no se encuadren con lo adquirido solamente en la formación. Se reconoce en esos procesos una movilización desde el saber a la acción durante la cual se agrega valor en la forma de reacciones, decisiones y conductas exhibidas ante el desempeño. En este sentido la sola capacidad de llevar a cabo instrucciones no define la competencia, requiere además la llamada “actuación” es decir el valor añadido que el individuo competente pone en juego y que le permite “saber encadenar unas instrucciones y no solo aplicarlas aisladamente”. En una concepción dinámica, las competencias se **adquieren** (educación, experiencia, vida cotidiana), se **movilizan**, y se **desarrollan** continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un **contexto**. En esta concepción, la competencia está en la persona, es parte de su acervo y su capital intelectual y humano.

Por otro lado, la definición de competencia ha evolucionado de un concepto normalizado hacia un concepto comprensivo.

Las definiciones de competencias como conjuntos integrados por saberes y/o cualidades han dado paso a una comprensión del concepto basada más en capacidades movilizadas. Lo que nos lleva a pensar que el trabajo competente conlleva tras de sí una compleja mezcla de los atributos, las tareas y la capacidad desarrollada por la persona para poner en marcha todo ese acervo en su vida laboral.

Este concepto nos lleva a considerar que la competencia no reside en la actividad laboral, no extraemos las competencias de las actividades desarrolladas en un cierto empleo. Es la persona quien posee y moviliza sus recursos de competencia para llevar a cabo con éxito esa actividad, tarea u operación.

En todo caso se distinguen dos polos en la conceptualización de la competencia laboral. Uno, en la desagregación o codificación de las tareas y actividades desarrolladas que se concentra en la elaboración de fichas descriptivas de tales tareas. El otro es el extremo generalista que tiende a definir la competencia en una sola palabra, usualmente asociada a una conducta o comportamiento. Algunos ejemplos de este extremo son competencias definidas como: “relaciones interpersonales”, “atención al cliente”, “comunicación efectiva”, etc. Las tendencias actuales de aplicación del enfoque por competencias tienden a incluir ambos polos en los mapas de competencias de las organizaciones, pero en niveles diferentes¹.

Y es que en las más recientes investigaciones sobre el tema, se reconoce la configuración de competencias colectivas, aquellas que explican los resultados que logran los equipos de trabajo y los ambientes propicios a la motivación y la productividad. Justamente el enfoque de gestión de recursos humanos se detiene en la necesidad de desarrollar estas competencias colectivas en la línea de hacer lo más explícito posible, el extraordinario potencial de conocimientos tácitos que se crean, circulan y aplican en los grupos de trabajo. Uno de los aspectos que distinguen el enfoque de competencia del tradicional enfoque de gestión basado en las cualidades y las cualificaciones es el que liga la competencia con los objetivos estratégicos de la organización.

¹ Este es el caso del Modelo de Desarrollo de Personas por competencias de GORABIDE.

1.2

Las competencias corporativas definen en toda organización una identidad corporativa y los valores y habilidades con los cuales se genera para la organización una ventaja competitiva. De ahí, que las organizaciones hayan empezado a preguntarse por las competencias que deben estimular y por la forma en que estas competencias pueden ser compartidas y desarrolladas con todas las personas que trabajan o incluso colaboran con la organización, llegando así a un conjunto de competencias corporativas distintivas.

Le interesa a cada organización tener «el sello de la casa», las competencias que le son características como colectivo y que pueden ayudarlo a distinguirse de otros y tener una ventaja en su desempeño y resultados. Es verdad que ciertas competencias se repiten; por ejemplo, ¿qué organización podría postergar una competencia relacionada con la comunicación? Lo propio, entonces, no es la originalidad de cada competencia, sino la combinación de competencias que prioriza cada organización. Las competencias corporativas deben ser diferentes para cada organización, ya que constituyen parte esencial de la personalidad de esa organización.

La competencia en el plano individual, colectivo y organizacional, logra que las informaciones manejadas en la organización, se conviertan en conocimientos aprovechables para mejorar la competitividad. Las organizaciones generan, almacenan y administran una gran cantidad de información; en su trabajo cotidiano desenvuelven rutinas; unas planificadas, otras ideadas por los y las trabajadores(as) en su interacción diaria. Los mayores esfuerzos hacia la competitividad buscan convertir esas informaciones en conocimiento aplicable a la generación de innovaciones. La competencia individual, colectiva y organizacional se convierte en un poderoso motor del aprendizaje y por ende un aspecto fundamental en la gestión de los recursos humanos.

ELEMENTOS QUE COMPONEN UNA COMPETENCIA

Boyatzis (1982) plantea que una competencia puede ser "una motivación, un rasgo, una destreza, la autoimagen, la percepción de su rol social, o un conjunto de conocimientos que se utilizan para el trabajo".

De hecho, las competencias combinan en sí, algo que los constructos psicológicos tienden a separar, a sabiendas de la artificialidad de la separación: **lo cognoscitivo** (conocimientos y habilidades), **lo afectivo** (motivaciones, actitudes, rasgos de personalidad), **lo psicomotriz** o conductual (hábitos, destrezas) y **lo psicofísico o psicofisiológico** (por ejemplo, visión estroboscópica o de colores). Aparte de esto, los constructos psicológicos asumen que los atributos o rasgos son algo permanente o inherente a la persona, que existe fuera del contexto en que se pone de manifiesto, mientras que las competencias están claramente contextualizadas, es decir, que para ser observadas, es necesario que la persona esté en el contexto de la acción de un trabajo específico

Las competencias indican formas de comportarse o pensar, que se generalizan a través de situaciones y perduran durante un período razonable de tiempo. Los contenidos necesarios para el desarrollo de una competencia son:

- **SABER**
Datos, hechos, informaciones, conceptos, conocimientos.
- **SABER HACER**
Habilidades, destrezas, técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación.

- **SABER SER**

Normas, actitudes, intereses, valores que llevan a tener unas convicciones y asumir unas responsabilidades.

- **SABER ESTAR**

Predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo.

Por otro lado, las características que componen una competencia son:

1. **Motivos:** Son las cosas que una persona piensa o quiere de forma consistente que causen acción. Los motivos, “dirigen” acciones o metas que marcan el comportamiento de una persona en la organización, no solo para él mismo, sino también para sus relaciones con los demás. Por ejemplo, una persona orientada al éxito establece de forma consistente metas retadoras, se responsabiliza para conseguirlas y usa el feedback para hacerlo mejor.
2. **Rasgos:** Son características permanentes (típicas) de las personas. Por ejemplo, el autocontrol emocional (algunas personas no “se salen de sus casillas” y actúan adecuadamente para resolver problemas bajo estrés), ser un buen escucha, ser una persona fiable, ser una persona adaptable.
3. **Autoconcepto** (imagen de sí mismo): Es el concepto que una persona tiene de sí mismo en función de su identidad, actitudes, personalidad y valores. Un ejemplo sería la autoconfianza (la creencia de una persona de que puede desempeñarse bien en casi cualquier situación de trabajo) o verse a sí mismo como una persona que desarrolla a otros.
4. **Conocimientos:** Es la información que una persona posee sobre áreas de contenido específico. Por ejemplo programación multiobjetivo (técnica de investigación de operaciones). Ahora bien, los conocimientos predicen lo que alguien puede hacer, pero no lo que hará en el contexto específico del puesto.
5. **Habilidades:** Es la capacidad para desempeñar una tarea física o mental; es la capacidad de una persona para hacer algo bien. Por ejemplo dirigir una reunión.

GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO POR COMPETENCIAS

Aplicar las competencias en la gestión del talento humano se ha convertido en una buena fórmula para lograr un mejor aprovechamiento de las capacidades de las personas. Incorporar las competencias implica cuestionarse no solo por los resultados que se espera alcanzar sino por la forma en que las diferentes funciones que desarrollan las personas de la organización, pueden coadyuvar a lograr determinados resultados.

Al efecto, los modelos de competencia se han fijado no solo en las competencias más evidentes que residen en las habilidades y conocimientos sino que también han incluido la consideración de competencias asociadas con el comportamiento y las conductas. Desarrollar un estilo de gestión del talento humano que identifique las competencias necesarias para el cumplimiento de los objetivos de la organización y facilite el desarrollo de su gente orientado hacia esas competencias, es aplicar una gestión del talento humano por competencias.

Las experiencias exitosas de gestión del talento humano por competencias suelen residir en la habilidad de la organización para establecer un marco de competencias que refleje su filosofía, valores y objetivos estratégicos. Este marco se convierte en el referente para las diferentes acciones en el ciclo de trabajo de la gestión del talento humano.

No existe un modelo único de gestión del talento humano, existen diferentes aproximaciones y modelos que a su vez nacen de las expectativas, objetivos y motivaciones particulares de las organizaciones. Además no todas las organizaciones usan los modelos de gestión del talento humano en la misma manera.

En todo caso, la gestión del talento humano por competencias parte del desarrollo de un marco referencial o modelo de competencias, cuyo contenido analizaremos en el siguiente apartado.

En esta instancia se entienden las competencias como la oportunidad de establecer un lenguaje común para describir la efectividad de la organización. El lenguaje común permite asegurar que cualquier persona, independientemente del área o nivel donde se encuentre, tiene una percepción y un entendimiento claro y compartido sobre lo que se espera de su aporte.

Pero para realmente trabajar por competencias, la organización requiere de un marco de referencia, explícito y apoyado por todos los niveles de la organización.

Por tanto, la gestión por competencias consiste en atraer, desarrollar y mantener el talento mediante la alineación consistente de los sistemas y procesos de recursos humanos, en base a las capacidades y resultados requeridos para un desempeño competente.

Para esto es necesario primero, definir la misión de la organización (qué hacemos), la visión (qué queremos ser), los valores (en qué creemos) y los objetivos estratégicos, y a partir ahí se desarrollan las competencias laborales que se estructuran en torno a los perfiles. Estas competencias resultantes deben ser validadas para dar paso al diseño de los procesos de recursos humanos por competencias.

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

logre más fácilmente la aceptación de las nuevas directrices que conlleva esta forma de gestionar los recursos humanos en la organización. Así, los pasos que generalmente se siguen en el establecimiento del modelo son:

- Considerar los objetivos estratégicos de la organización
- Analizar la capacidad de la organización y de sus recursos.
- Estudio de la viabilidad económico financiera del modelo.
- Concebir y adoptar los principios y estructura del enfoque por competencias.
- Elaborar su modelo de competencias.
- Aplicar los perfiles de competencias en las diferentes etapas de la gestión de los recursos humanos.

El objetivo primordial del enfoque de gestión por competencias es implantar un nuevo estilo en la organización para administrar los recursos humanos integralmente, de manera más efectiva. Por medio a la gestión por competencias se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

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

Un punto sensible en el establecimiento del modelo de competencias radica justamente en la identificación y definición de las mismas. Al efecto las organizaciones disponen de un abanico de posibilidades, existen desde las metodologías que facilitan la participación de los y las trabajadores(as) en la identificación de las competencias; hasta aquellas que ofrecen verdaderos catálogos a elección de la dirección de la organización, veamos a continuación cuáles son los modelos y tipos de competencias más adecuados para la realidad de las asociaciones FEVAS.

MODELOS Y TIPOS DE COMPETENCIAS

En líneas generales y aunque las formas de instrumentalización de las competencias laborales son múltiples, podemos hablar de tres tipos de enfoques que, a su vez, inspiran tres modelos de gestión por competencias: funcionalista, conductista y constructivista.

El **modelo funcional** se orienta principalmente a identificar y definir competencias técnicas asociadas a un cargo o tarea; el **modelo conductual** se mueve en el ámbito de las conductas asociadas a un desempeño destacado, y en el **modelo constructivista** las competencias se definen por lo que la persona es capaz de hacer para lograr un resultado, en un contexto dado y cumpliendo criterios de calidad y satisfacción.

Siguiendo esta breve definición de los modelos, se podría pensar que la aplicación de uno u otro guardaría directa relación con el tipo de organización, por ejemplo, una empresa industrial con predominio de personal técnico debería apostar por un modelo funcional; y, por el contrario, un banco con un fuerte componente ejecutivo le vendría bien el conductual.

La realidad no es así, si bien es cierto que de forma general a una empresa industrial le va mejor el modelo basado en competencias técnicas donde se definen estándares asociados a cómo hacer bien un oficio, pero esto no es siempre suficiente. Del otro lado, se podría asegurar que a una empresa de servicios le bastaría con moverse en el plano de lo conductual más que en el plano funcional, pero esto tampoco es suficiente, al menos para ciertas empresas donde las competencias funcionales van a la par de las conductuales.

El enfoque funcional puede operar mejor cuando se trata de definir competencias asociadas a perfiles técnicos y cargos muy operativos, donde estas destrezas son imprescindibles. Y el conductual, cuando hay que definir modelos para familias de cargos ejecutivos, donde los conocimientos están más relacionados con la gestión. Pero los límites en ocasiones no están tan claros dependiendo del tipo de organización, de sus características organizacionales.

Otras veces lo que no se tiene muy claro es el propio enfoque y se comienza implementando un modelo de competencias conductuales cuando en la práctica se persigue determinar estándares de competencias según perfil profesional, con miras a acreditar las competencias de sus trabajadores. En estos casos se requeriría de un modelo funcional. Y también puede pasar que en una etapa inicial de la implementación nos decantemos por un modelo y después acabemos desarrollando otro.

En todo caso, lo importante es tener claro que pueden coexistir varios enfoques a la vez en la organización, sin que esto afecte negativamente a la coherencia como sistema.

MODELO FUNCIONAL: LA COMPETENCIA A TRAVÉS DE LAS TAREAS DESEMPEÑADAS

Proviene del ámbito anglosajón, es un modelo muy extendido en el Reino Unido y en los sistemas de competencias de Australia y Nueva Zelanda. Las competencias son definidas a partir de un análisis de las funciones, con énfasis en los resultados o productos de la tarea, más que en el cómo se logran.

La aproximación funcional se refiere a desempeños o resultados concretos y predefinidos que la persona debe demostrar, derivados de un análisis de las funciones que componen la actividad de la organización. Generalmente se usa este modelo a nivel operativo y se circunscribe a aspectos técnicos.

La característica del modelo funcional radica en que describe servicios, no procesos; le importan los resultados, no cómo se hacen las cosas. Para esto, se desglosan los roles de trabajo en unidades y éstas en elementos de competencia, siguiendo el principio de describir en cada nivel los servicios.

Las evidencias que modelos de este tipo piden son: de resultados, de las observaciones de la ejecución de una operación y de conocimientos asociados. De ahí que permita a las organizaciones medir el nivel de competencias técnicas de su personal, principalmente ligadas a perfiles profesionales e identificar las diferencias, asimismo, es el referente para emprender procesos de certificación de competencias.

Por tanto, este modelo 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). El desempeño competente en las tareas descritas está claramente indicado en su enunciado. Así la **competencia funcional** es la descripción de las grandes tareas independientes que realiza una persona en su puesto de trabajo. Es, a la vez, la suma de pequeñas tareas llamadas subcompetencias. La totalidad de todas ellas es la descripción total de las tareas de un puesto de trabajo.

La elaboración del análisis funcional es muy sencilla, sin embargo debe tenerse muy clara la metodología para que no se produzcan errores, ya que no se debe de olvidar que éste es el punto de partida para la elaboración de las normas de competencia, que son los estándares representativos de un determinada ocupación.

Todos los análisis funcionales son distintos, pues cada uno, como su nombre lo indica, requiere de un análisis profundo de las funciones que el área de aplicación realiza, obteniéndose como producto final un mapa funcional, que en algunos casos se le llama árbol funcional debido a que tiene una estructura no uniforme de las ramas.

2.1

El modelo funcional no está exento de **críticas**, una de las más usuales es 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. Otra crítica es que solamente verifica qué se ha logrado pero no identifica cómo lo hicieron. En la misma línea algunos analistas critican el enfoque funcional, diciendo que existen atributos conductuales subyacentes que no pueden ser aislados de determinadas prácticas actuales de trabajo. Atributos como saber resolver problemas, saber analizar, saber reconocer patrones estructurales, están intrínsecamente relacionados con las tareas y el contexto en que tienen lugar, así que los intentos de aislarlos del resultado final de la ocupación no tendrían sentido.

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.

De ahí, que el modelo funcional haya 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.

MODELO CONDUCTUAL: LA COMPETENCIA EN TERMINOS DE ATRIBUTOS PERSONALES

El modelo conductual surge en Estados Unidos al inicio de la década de los años 70. En sus primeras formulaciones el modelo conductual definía las competencias a partir de los empleados con mejor desempeño (high performance) o empresas con mejores prácticas en el sector. No pretendía capturar las competencias técnicas asociadas a una determinada formación, las suponía, sino que buscaba explicar qué determina, en igualdad de condiciones, un desempeño más destacado que el promedio. Los primeros estudios de competencias conductuales buscaban identificar atributos como la iniciativa, la resistencia al cambio, la tolerancia al estrés, la ambigüedad, el riesgo, la capacidad de persuasión o el liderazgo, todas características personales asociadas a un alto desempeño, por lo que el modelo tendía aplicarse en grupos de cargos ejecutivos, en la idea de que este tipo de competencias predicen mejor el desempeño superior.

Hoy en día, los cambios en la organización del trabajo han extendido el modelo al nivel de mandos medios, cargos menores y trabajadores(as) especialmente en organizaciones basadas en la calidad del servicio, donde la competencia conductual es muy relevante.

El modelo conductual se centra en identificar las capacidades de fondo de la persona que le hacen destacar ante circunstan-

cias no predefinidas y que conlleva a desempeños superiores a la organización. Por ejemplo, capacidad analítica, toma de decisiones, liderazgo, comunicación efectiva de objetivos, creatividad, adaptabilidad. En este caso los desempeños a demostrar por la persona no se derivan de los procesos de la organización sino de un análisis de las capacidades de fondo de las personas que se han destacado en las organizaciones. Por ejemplo, capacidades a demostrar en Liderazgo pueden ser: a) Plantear objetivos claros; b) Estimular y dar dirección a equipos de trabajo; c) Tomar responsabilidad y adjudicar sus acciones; d) Identificar las fortalezas de otros y delegar tareas adecuadamente; entre otras.

De esta forma, una **competencia conductual** es aquello que las personas de alto desempeño están dispuestas a hacer en forma continua y que les permite producir resultados superiores. Se desprenden de la estrategia y core competences de la organización, y se expresan en descriptores conductuales que las hacen observables y medibles.

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 “pensamiento 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. Bajo esta perspectiva, la competencia 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.

MODELO CONSTRUCTIVISTA: EL ENFOQUE INTEGRADO DE COMPETENCIA

En el modelo constructivista, desarrollado fundamentalmente en Francia, no se define a priori las competencias del personal, sino se construye a partir del análisis y proceso de solución de problemas y disfunciones que se presentan en la organización. Desde esta perspectiva, las competencias están ligadas a los procesos en la organización. Por ejemplo, imaginemos que en una organización se identifica entre el personal directivo y operativo que no se tienen definidas rutinas de mantenimiento preventivo ni las técnicas para hacerlas efectivas, a la vez que se diseñan éstas rutinas y técnicas, las competencias del personal implicadas van emergiendo, por tanto, no interesa identificar como competencia las capacidades existentes y predeterminadas, sino las que emergen en los procesos de mejora.

Este modelo entiende que las competencias del personal se identifiquen según el propio devenir de la gestión así lo exijan, es decir, en la misma medida en que surjan amenazas o dificultades alrededor de las cuáles deban tomarse decisiones. Es decir, que según la propuesta de este modelo las competencias deben definirse durante el propio proceso de solución de problemas.

El enfoque constructivista parte del análisis de las relaciones existentes entre los grupos y su entorno, y entre la formación y el empleo. Para identificar y describir competencias se toma como referencia tanto a las personas con sus posibilidades y objetivos laborales como al entorno sociolaboral con el que se relacionan.

La identificación y descripción de competencias bajo el enfoque constructivista debe realizarse al finalizar un proceso de formación orientada a la acción y un análisis de las disfunciones en el lugar de trabajo, involucrando para ellos a todos los protagonistas que conforman el tejido social de las organizaciones y de su entorno formativo.

Las competencias no deben identificarse antes de la formación para el trabajo, pues ésta, dada su necesaria orientación a la acción, conlleva la modificación de las competencias iniciales e incluso a la generación de nuevas competencias. Por tanto, para desarrollar una gestión por competencias desde este modelo es necesario superar en primer lugar los límites del aprendizaje tradicional, ofreciendo a las personas un sistema de formación con prácticas en alternancia en el que participen de forma activa e interrelacionada tanto las instituciones y agentes educativos como las organizaciones y agentes del entorno sociolaboral, pues el entorno influye en la formación y capacitación de las personas y éstas a su vez influyen sobre el entorno social y laboral.

No es sólo un problema de pedagogía sino que implica la participación del mundo del trabajo, solicitado para colaborar en modificar tareas limitadas y repetitivas, con elevados ritmos, que no son ni formadoras ni motivadoras. Además está el principio de que cuando una persona aprende, surge una nueva competencia. En vez de definir a priori con qué grado de competencia tendrán que ser capacitados los(as) trabajadores(as), se integrarán progresivamente los proble-

mas, lo que inducirá nuevas capacitaciones que, a su vez, favorecerán el enriquecimiento de las situaciones de trabajo, ello inducirá a nuevas capacitaciones, las que, a su vez, favorecerán el enriquecimiento de las situaciones de trabajo.

Los esfuerzos posteriores deben dirigirse hacia la identificación de las competencias requeridas para cada puesto de trabajo, debiendo ser realizada conjuntamente y de forma participativa tanto por los(as) trabajadores(as) como por los empresarios(as) o directivos(as) y los tutores(as) de formación, pues cada participante puede tener una visión e interpretación diferente y su coordinación permitirá identificar las competencias de un puesto con mayor riqueza conceptual.

Para administrar este proceso dinámico e interactivo, se propone utilizar una guía de análisis que, con cierta periodicidad, tanto los(as) supervisores(as) como los(as) trabajadores(as) van contestando. Las preguntas clave de esta guía son: ¿qué cosas nuevas ha hecho el(a) trabajador(a) en el período de referencia? ¿Qué hizo entretanto el(a) supervisor(a) y qué no pudo hacer por falta de tiempo? ...La guía asume la doble función de regular la acción y de identificar las maneras de proceder. Pero sólo puede desempeñar ese papel dentro de una dinámica instaurada por la implicación individual y colectiva. Sin embargo, no es un proceso fácil. En un principio, cada uno vive con el miedo de manifestar su ignorancia, de revelarla. Cuando todos dan cuenta de que todos comparten ese temor, pueden empezar a trabajar juntos.

En los momentos iniciales de la identificación de competencias debe hacerse un especial hincapié en el análisis de las disfunciones que son causa de costes por ausencia de calidad y de baja eficacia, con la finalidad de evitar la identificación de competencias ignorando posibles problemas de estructura social o productividad en las organizaciones. Para realizar este proceso, en vez de tomar como muestra representativa de los(as) trabajadores(as) solamente aquellos que son más eficaces en el desempeño de sus puestos, como se defiende en el enfoque conductual, se consideran las opiniones de todos los(as) trabajadores(as), incluyendo con especial interés a las personas de menor nivel educativo, porque la inserción de éstos sólo puede realizarse si sus conocimientos, experiencias, dificultades, desilusiones y esperanzas pueden ser escuchadas, oídas, consideradas y respetadas. Es decir, se rechaza de

2.3

antemano la exclusión de las personas menos formadas: ellas también están en condiciones adecuadas para poder crear, pueden ser autónomas y responsables. Relacionado con este principio está el postulado de que si se otorga confianza a las personas, si se cree en ellas, si se les ofrece la posibilidad de aprender por ellas mismas, casi todo es posible y puede aprender mucho, rápidamente.

Así, el modelo constructivista sólo tiene sentido dentro de una capacitación colectiva: para satisfacer las solicitudes y las necesidades individuales, es indispensable que ella se imparta masivamente. La acción colectiva de capacitación no sólo es la participación masiva de los participantes directos, también es una implicación considerable del entorno, desde las instancias formativas hasta las organizaciones sindicales, desde las instituciones hasta las familias: el entorno influye sobre la capacitación, que a su vez influye sobre el entorno y llega a ser determinante para la vida individual y colectiva. La definición de la competencia se basa en la metodología de la investigación-acción participante

De ahí la principal **crítica** al modelo, su carácter netamente contextual en la identificación de competencias, que lo convierte en un enfoque muy reduccionista que dificulta la relación y validación de competencias en diferentes contextos sociales y organizacionales, convirtiéndose en el modelo más difícil y complejo de implementar.

TIPOLOGÍAS DE COMPETENCIAS

Así como existen variadas definiciones de competencia laboral, se han construido diferentes y variadas tipologías de competencias, desde clasificaciones generales realizadas en un sistema nacional hasta clasificaciones hechas a la medida de las necesidades de una determinada organización, como es el caso, por ejemplo, de organizaciones que realizan sus propias divisiones de competencias.

En todo caso, los criterios que se utilizan para tipificar corresponden a menudo o bien al grado de generalidad de la competencia o a la naturaleza de la competencia respecto a distintos campos o dominios. Repasemos algunos ejemplos de tipologías de competencias que pueden orientar nuestra selección.

En una tipología de corte fundamentalmente funcional, es usual distinguir sólo entre dos tipos de competencias:

- **Competencias centrales o de núcleo** (core competencies): son los conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para poder practicar una determinada profesión o actividad. Son aquellas que aportan valor de manera significativa en el cumplimiento de una determinada labor o profesión.
- **Competencias auxiliares**: son las competencias que completan a las competencias centrales o de núcleo. Son aquellas que aportan valor de manera significativa con respecto a una cultura organizativa específica, buscando rasgos competitivos diferenciales.

Mertens (1997), sin embargo, señala tres tipos de competencias que combinan el modelo funcional y el modelo conductual:

- **Competencias básicas**: son las que se adquieren en la formación básica y que permiten el ingreso al trabajo.
- **Competencias genéricas**: se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción.
- **Competencias específicas**: se relacionan con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales.

Otros ejemplos, en línea con esta combinación de modelos, es la clasificación utilizada por la Fundación Chile² que distingue tres tipos de competencias:

- **Competencias básicas**: las adquiridas en el período formativo previo al empleo.
- **Competencias genéricas**: básicamente conductuales referidas a las actitudes, comportamientos, valores, preferencias.
- **Competencias técnicas**: de naturaleza funcional que se refieren a los conocimientos técnicos de una ocupación específica.

² *Institución de derecho privado sin fines de lucro creada por el gobierno de Chile y la ITT Corporation para contribuir a la innovación y a la transferencia de tecnologías con el fin de agregar valor económico para Chile.*

Por otro lado, Bunk (1994) da cuenta de cuatro categorías en las que también combina elementos del modelo funcional y del conductual:

- **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 experiencia a las nuevas situaciones de trabajo
- **Competencia social:** supone la colaboración con otras personas en forma comunicativa y constructiva, mostrando un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal
- **Competencia participativa:** se refiere a la participación en el desarrollo de ambiente de trabajo, tanto inmediato como el del entorno

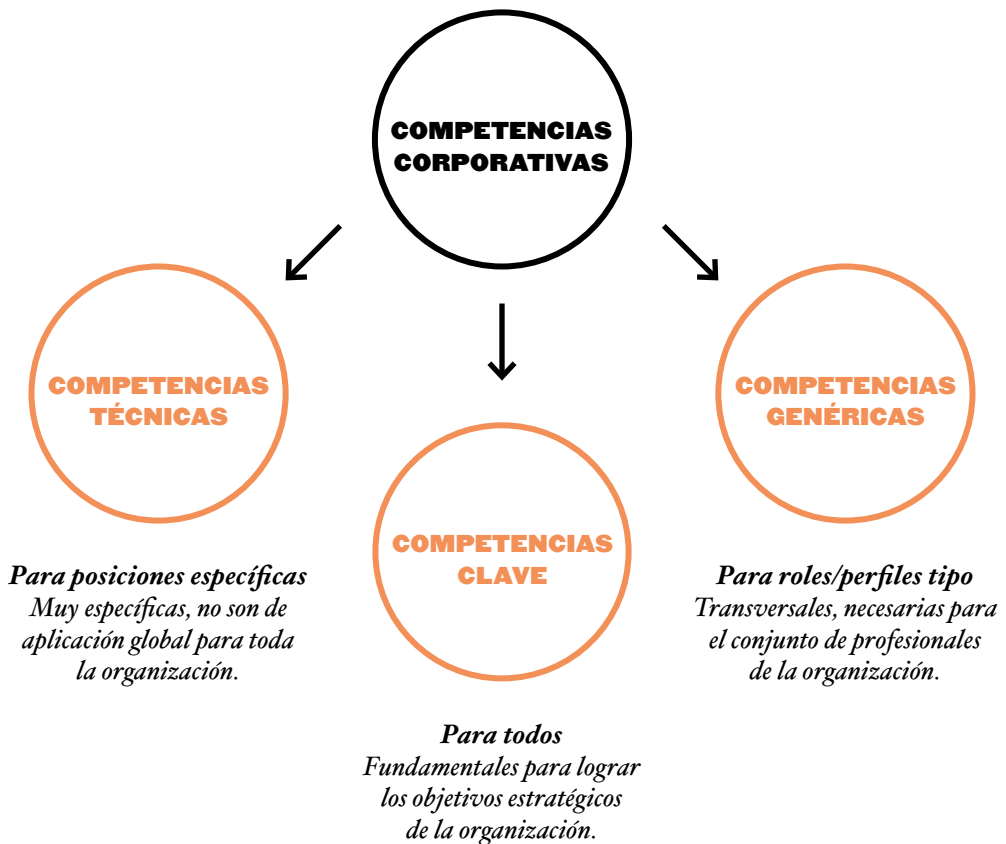
En 1990, el Departamento de Trabajo del gobierno estadounidense nombró una comisión para determinar las habilidades que los jóvenes norteamericanos necesitarían para tener éxito en el mundo del trabajo. El propósito fundamental de la comisión fue alentar una economía de alto rendimiento caracterizada por una elevada cualificación y empleos de altos salarios. El informe final se conoce con el nombre de “Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills”³ (SCANS), y aunque la comisión concluyó su labor en 1992, sus conclusiones y recomendaciones siguen siendo una fuente valiosa de información para las personas y organizaciones involucradas en el desarrollo laboral por competencias. En el informe de la SCANS se identifican dos tipos de competencias necesarias: las competencias básicas y las competencias transversales; que tienen que ver con atributos conductuales generales para el aseguramiento de la empleabilidad, y no tanto con características específicas de una ocupación.

- **Competencias básicas:** que agrupan habilidades básicas, aptitudes analíticas y cualidades personales
- **Competencias transversales:** que se refieren a la gestión de recursos, las relaciones interpersonales, la gestión de información, la comprensión sistemática y el dominio tecnológico

³ *Secretario de la Comisión del Logro de Competencias Necesarias.*

2.4

Por último, existen también clasificaciones muy interesantes de competencias basadas en la idea de que no son solo los(as) trabajadores(as), estén en el nivel funcional que estén, los que requieren competencias para gestionar sus roles y desarrollar sus tareas, sino que las propias organizaciones también necesitan desarrollar competencias⁴. A este respecto la siguiente clasificación identifica cuatro tipos de competencias entre las que se incluyen competencias del tipo colectivo y organizacional



⁴ Tal y como se analizaba en apartados anteriores respecto a las nuevas investigaciones que habían señalado la necesidad de tener en cuenta no sólo las competencias individuales sino también las competencias colectivas y las organizacionales.

Las organizaciones se inclinan más por desarrollar competencias técnicas y suelen olvidar que en los procesos organizacionales es indispensable la conexión entre sus diferentes áreas, especialmente en aquellas organizaciones basadas en servicios a personas. Así, muchas organizaciones tienen identificadas y comunicadas su misión, visión y valores, el problema radica en que en muchas ocasiones no existe una conexión entre la labor diaria del personal de esa organización y estas líneas estratégicas. El planteamiento sobre el que se basa la anterior clasificación de competencias es que si se quiere tener una organización basada en competencias, es necesario que todas las personas integrantes de esa organización sepan cómo traducir la misión, visión y valores de la organización en sus roles.

Como ejemplo de esta incorporación de las competencias colectivas y organizacionales, podemos señalar la tipología de competencias propuesta por la consultora ASCENDIA, que identifica tres tipos de competencias:

- **Competencias Básicas:** son comunes a la organización y a todos los puestos en función del Plan Estratégico, la Misión y Visión establecidos.
- **Competencias Fundamentales:** son comunes a cada unidad teniendo en cuenta la Misión y Visión establecidas.
- **Competencias de Éxito:** son específicas de cada puesto y expresan lo que tiene que hacer cada persona para desempeño de su trabajo.

Vemos que en lo que respecta a tipos de competencias la terminología es muy variada. En todas esas clasificaciones hay competencias que tienen el mismo nombre para el mismo concepto, pero también hay algunas que, siendo similares, reciben nombre diferentes, mientras podemos encontrar competencias que son únicas y específicas y que identifican la labor de una organización en particular. Se trata de seleccionar la terminología que mejor se adecúe a los objetivos pretendidos con la implementación de la gestión de recursos humanos por competencias.

2.4

Una ayuda en esa selección son los catálogos de competencias o diccionarios de competencias, se trata de listados que sintetizan el abanico de competencias que pueden aparecer en una organización, incluyen de forma general: la tipología competencial, las competencias asignadas a cada tipo, su definición y los niveles de dominio de cada una de ellas, que oscilan entre tres y cinco. La mayoría son públicos y de fácil acceso, vía internet o mediante fondos bibliográficos. Veamos algunos ejemplos.

En el siguiente diccionario de competencias conductuales se clasifican las competencias en genéricas y específicas, se define cada competencia y también el nivel de dominio que se puede alcanzar, en este caso esos niveles con tres: Nivel A, Nivel B, Nivel C.

EJEMPLO A

- *Adaptación al cambio*
 - *Creatividad e innovación*
 - *Lealtad y sentido de pertenencia*
 - *Orientación al cliente*
 - *Trabajo en equipo*
 - *Compromiso*
 - *Credibilidad técnica*
 - *Dinamismo*
 - *Don de mando*
 - *Liderazgo*
 - *Pensamiento Estratégico*
 - *Precisión*
 - *Relaciones públicas*
 - *Tolerancia a la presión*
-

ADAPTACIÓN AL CAMBIO

Definición. Es la capacidad para enfrentarse con flexibilidad y versatilidad a situaciones nuevas y para aceptar los cambios de forma positiva y constructiva. Se identificó esta competencia porque los trabajadores del estudio de arquitectos deben aceptar y adaptarse a los cambios, teniendo en cuenta que la empresa se encuentra en una etapa de crecimiento.

NIVELES

Se posee una alta capacidad para enfrentar situaciones cambiantes e innovadoras, conjugando con un gran dominio la estabilidad y la versatilidad.

- Se muestra abierto(a) a enfrentar situaciones distintas o las que no estaba acostumbrado(a) dentro de su rutina de trabajo.*
 - Tiene cierta dificultad para enfrentar situaciones que les son desconocidas. Logra adaptarse de manera lenta a los cambios que se pudiesen suscitar.*
-

En otros catálogos de competencias, como por ejemplo, en el de la Universidad de Deusto, que combina competencias conductuales con funcionales, se añaden además los indicadores y descriptores para cada nivel de dominio de la competencia.

2.4

EJEMPLO B

Tipos de competencias descritos a continuación son genéricas, las específicas las define cada titulación:

CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

<i>Instrumentales</i>	<i>Cognitivas</i>	Pensamiento reflexivo
		Pensamiento lógico
		Pensamiento analógico
		Pensamiento analítico
		Pensamiento sistémico
		Pensamiento crítico
		Pensamiento creativo
		Pensamiento práctico
		Pensamiento deliberativo
		Pensamiento colegiado
<i>Metodológicas</i>		Pensamiento colegiado
		Organización. Del tiempo
		Resolución de problemas
		Toma de decisiones
		Orientación al aprendizaje
<i>Tecnológicas</i>		Planificación
		PC, como herramienta de trabajo
<i>Lingüísticas</i>		Utilización de bases/datos
		Comunicación verbal
		Comunicación escrita
		Manejo idioma/extranjero

CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

<i>Interpersonales</i>	<i>Individuales</i>	Automotivación
		Diversidad/interculturalidad
		Resistencia y adaptación al entorno
		Comportamiento ético
<i>Sociales</i>	Comunicación interpersonal	
	Trabajo en equipo	
	Tratamiento de conflictos/negociación	
<i>Sistémicas</i>	<i>Capacidad Emprendedora</i>	Creatividad
		Espíritu emprendedor
		Innovación
	<i>Organización</i>	Gestión por objetivos
		Gestión de proyectos
		Orientación a la calidad
	<i>Liderazgo</i>	Orientación al logro
		Liderazgo

COMPETENCIA: PENSAMIENTO ANALÍTICO

Es el modo de pensar que nos permite discriminar entre los distintos aspectos, componentes, niveles o factores que configuran una determinada realidad. El pensamiento analítico es el pensamiento del detalle, de la precisión, de la enumeración y de la diferencia.

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: reflexión, lógica, capacidad de observación, visión de conjunto, capacidad de conceptualización, planificación, resolución de problemas, comunicación oral y escrita, etc.

NIVELES DE DOMINIO:

1. *Analiza situaciones sencillas. Se siguen instrucciones.*
2. *Analiza situaciones complejas. Tiene iniciativa propia.*
3. *Analiza situaciones complejas. Se identifican errores. Se demuestra originalidad. Se establecen relaciones con otras áreas.*

INDICADORES:

1. *Análisis de información escrita (textos, casos, artículos, etc.)*
2. *Análisis cuantitativo.*
3. *Análisis de procesos.*
4. *Análisis cualitativo.*

DESCRIPTORES:

1. *No sabe hacerlo.*
2. *Lo hace con errores.*
3. *Lo hace correctamente.*
4. *Comprende y sabe explicar lo que ha hecho.*
5. *Deduce conclusiones, propone mejoras, demuestra profundización.*

**NIVELES
DE DOMINIO**

INDICADORES

DESCRIPTORES

1

<p><i>1^{er} nivel de dominio:</i></p> <p><i>Describe, relaciona e interpreta situaciones y planteamientos sencillos.</i></p>	<p><i>Enumera ordenadamente los elementos contenidos en un texto.</i></p>	<p>Sólo identifica los elementos más sobresalientes o resaltados en el texto.</p>
	<p><i>Agrupar y describe conjuntos de elementos cualitativos en categorías preestablecidas.</i></p>	<p>Agrupar al azar o es incapaz de utilizar las categorías que se le indican.</p>
	<p><i>Describe correctamente procesos secuenciales.</i></p>	<p>No comprende la idea de proceso secuencial. Confunde "proceso" con "enumeración".</p>
	<p><i>Interpreta series sencillas de datos (de una variable o temporales).</i></p>	<p>No es capaz de interpretar un conjunto de datos numéricos.</p>
	<p><i>Es capaz de expresar la información mediante tablas y gráficos sencillos propuestos por el profesor.</i></p>	<p>No es capaz de condensar la información en una tabla o un gráfico.</p>

2.4

2	3	4	5
Enumera la mayoría de los elementos contenidos en el texto.	Identifica y enumera todos los elementos de acuerdo on criterios preestablecidos.	Enumera todos los elementos agrupándolos (por similitud, cronología, etc.).	Clasifica los elementos de forma ordenada y sistemática (índice, cuadro sinóptico, etc.)
Comete errores al aplicar las categorías propuestas.	Agrupar correctamente elementos cualitativos en categorías preestablecidas.	Explica correctamente el agrupamiento y describe los grupos formados.	Propone nuevas categorías o subcategorías para mejorar el agrupamiento.
Confunde la sucesión temporal o lógica de un proceso secuencial.	Describe correctamente la secuencia temporal o argumental de un proceso.	Explica la importancia o coherencia de la secuencia.	Identifica posibles cambios en el proceso secuencial y sus consecuencias.
Comete errores al interpretar series sencillas de datos.	Calcula medias, porcentajes y tendencias constantes.	Explica el significado del análisis de los datos.	Deduce conclusiones del análisis de los datos.
Utiliza tablas y gráficos pero lo hace de forma incorrecta o incompleta	Utiliza correctamente tablas de doble entrada y gráficos sencillos (líneas, columnas, secuencias, etc.)	Sus tablas y gráficos son claros y resaltan la información relevante.	Muestra originalidad, sus gráficos se autoexplican gracias al uso de formas y colores.

Los diccionarios o catálogos de competencias deben ser tomados siempre como referencias, cada organización debe elaborar su propio catálogo este es el primer paso para la implementación del enfoque de competencias. En todo caso las competencias del catálogo o diccionario deberán ser:

- Adecuadas al tipo de organización
- Adaptadas a la situación actual y deseada
- Exhaustivas
- De terminología clara de fácil identificación y evaluación

LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS CLAVE O TRANSVERSALES

La velocidad con que las diferentes ocupaciones se organizan ahora en el mercado laboral y la rápida variación en la organización del trabajo han favorecido el énfasis en desarrollar una formación de base amplia para disminuir el riesgo de obsolescencia de lo aprendido. En esta línea, desde hace algunos años se han venido desarrollando análisis para identificar competencias transversales o competencias clave que permitan a los(as) trabajadores(as) adaptarse mejor a los frecuentes cambios del contexto laboral.

De ahí que en algunos de los tratamientos conceptuales de las competencias se haya venido distinguiendo un tipo de competencias que presentan la virtualidad de facilitar el desempeño en una amplia gama de ocupaciones y, por tanto, al no concentrarse en un reducido foco de aplicación, es decir, en un puesto de trabajo, permiten una mayor adaptabilidad y flexibilidad al trabajador(a) dentro de distintos contextos. Esta característica llave permite 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.

Pero al igual que ocurre con las tipologías de competencias, estas competencias clave o transversales responden a una pluralidad tanto de significados como de terminología, de forma que pueden referirse a cuestiones distintas: o competencias comunes al interior de una misma actividad o sector, o competencias que atraviesan ramas o sectores de actividad aunque específicas de un perfil profesional, o, por último, competencias comunes a una misma organización.

En todo caso, en la literatura sobre competencias ha acabado por triunfar el término competencias clave, entendidas como el conocimiento, capacidades y habilidades de un tipo tal que contribuyen a un grupo abierto de actividades laborales. Su contribución puede ubicarse en: a) aptitud para un amplio número de posiciones y funciones, alternativamente o en forma simultánea; y b) aptitud para manejar cambios en el curso de la vida laboral.

Por tanto, las competencias clave facilitan la adaptación a los cambios en las tecnologías utilizadas, la organización del trabajo o para asumir nuevas responsabilidades que requieran el desarrollo de habilidades específicas. Tienen una fuerte conexión con características de tipo personal y social. Algunos ejemplos de competencias clave propuestos:

A. Con énfasis en lo individual

B. Con énfasis en el aspecto social

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

Un proyecto muy interesante al respecto ha sido el desarrollado por el Departamento de Educación norteamericano, que creó el Proyecto de Estándares Nacionales para el Sector Salud en el que estaban incluidos los servicios dirigidos a personas con discapacidad intelectual. Este proyecto involucró a más de mil personas procedentes de instituciones representativas del sector en un proceso de investigación y revisión de competencias, en el que fueron definidos los estándares competenciales para las ocupaciones y funciones de todo el sector salud. Se identificaron los siguientes estándares «clave»:

- Conocer y aplicar diferentes métodos de comunicación.
- Entender cómo su trabajo se relaciona con su entorno inmediato y externo.
- Conocer y entender sus responsabilidades legales y limitaciones.
- Actuar con ética en relación con las diferencias culturales, sociales y étnicas.
- Trabajar con seguridad.

En esta línea de adaptabilidad a las nuevas exigencias del contexto laboral algunos análisis han llegado a rebautizar a estas competencias clave como *competencias para la empleabilidad*, en tanto son necesarias para conseguir un empleo, permanecer en él o encontrar uno nuevo. No se trata necesariamente de un grupo de habilidades técnicas, más bien se reflejan en actitudes, comportamientos y capacidades de índole general.

A este respecto, por ejemplo, el Gobierno de Chile a través de su Comisión Asesora de Formación Técnica Profesional ha identificado las que considera el conjunto de competencias de empleabilidad necesarias para desarrollar un modelo de empleabilidad y emprendimiento a nivel nacional dentro el Programa de Competencias Laborales: aprender a aprender, comunicación, efectividad personal, iniciativa y emprendimiento, planificación y gestión de proyectos, resolución de problemas, trabajo en equipo y uso de las TICs.

2.5

Cabe señalar, no obstante, como **llamada de atención** para la implementación del enfoque por competencias, que desde que se han popularizado este tipo de competencias clave, se percibe una cierta tendencia a abundar en ellas desarrollando grandes listas que describen, al fin y al cabo, lo que toda persona debe hacer por el hecho de que es un ser humano el que trabaja, por lo que se aconseja centrarse solo en aquellas que sean más relevantes para determinados trabajos.

Todo ser humano debe ser íntegro y honrado, debe poder comunicarse, debe ser responsable, debe ser autónomo, etcétera. Cuando algo no diferencia, porque se requiere en todos los casos, no vale la pena explicitarlo cada vez. De lo que sí se trata es de identificar el tipo de competencias que debe tener en especial la persona en un determinado tipo de trabajo. Por ejemplo, la responsabilidad es común para todos nosotros, pero adquiere una dimensión especial en trabajos relacionados con personas en situación de riesgo o vulnerabilidad.

**PROCESO
DE APLICACIÓN
DEL
ENFOQUE DE
COMPETENCIAS**

FASES DEL PROCESO: IDENTIFICACIÓN, NORMALIZACIÓN, FORMACIÓN Y CERTIFICACIÓN

1. IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

Es el proceso que se sigue para establecer, a partir de una actividad de trabajo, las competencias que se movilizan con el fin de desempeñar tal actividad satisfactoriamente.

Las competencias se identifican usualmente sobre la realidad del trabajo, lo que implica que se facilite la participación de todas las personas que trabajan en la organización durante los talleres de análisis. Precisamente, una de las características más relevantes en los procesos de identificación de competencias es la de **contar con la información que aportan todas esas personas**, sobre la base de que **son ellas quienes mejor conocen lo que acontece en el ejercicio diario del empleo**. Algunas organizaciones emplean catálogos de com-

petencias, listas que incluyen el enunciado y definición de varias competencias. En estos casos la organización elige cuales priorizar de acuerdo con sus objetivos y características.

La cobertura de la identificación puede ir, desde el puesto de trabajo, hasta un concepto más amplio como el área ocupacional o ámbito de trabajo. Se dispone de diferentes y variadas metodologías para identificar las competencias. Entre las más utilizadas se encuentran:

- El análisis funcional, cuyo objeto de análisis es la función productiva con énfasis en la certificación de competencias.
- El análisis ocupacional que incluye a la familia DACUM (Desarrollo de un Currículo) y sus variantes AMOD (Un Modelo) y SCID (Desarrollo Sistemático de un Currículo Instruccional) que trabajan con la perspectiva de las competencias como lista de tareas dando énfasis en el currículo formativo.
- 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.

2. NORMALIZACIÓN DE COMPETENCIAS

Es el proceso de interacción y acuerdo entre diferentes agentes con el propósito de establecer un estándar sobre las competencias que son representativas de una determinada ocupación.

Una vez identificadas las competencias, su descripción puede ser de mucha utilidad para aclarar las transacciones entre distintos agentes como empleadores, trabajadores y entidades educativas. Usualmente, cuando se organizan sistemas normalizados se desarrolla un procedimiento de estandarización, de forma tal que la competencia identificada y descrita con un procedimiento común, se convierte en una norma, un referente válido. Este procedimiento creado y formalizado institucionalmente, normaliza las competencias y las convierte en un estándar al nivel en que se haya acordado, que puede ir desde el nivel más atomizado como es el de una determinada organización, pasando por una agrupación de organizaciones o un sector económico, hasta abarcar la estructura productiva y/o educativa de un país.

3.1

El resultado, por tanto, del proceso de normalización de las competencias es una **norma o estándar de competencia** que no es otra cosa que la expresión escrita y formalizada entre los distintos agentes implicados, de los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión que la persona que trabaja debe movilizar para desempeñar con éxito una actividad laboral. A este respecto hay que tener en cuenta que:

- 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, organización, etc.).
- Las normas de competencia posibilitan transferir la competencia a otros contextos laborales.
- 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.

De manera general, una norma técnica de competencia laboral incluye:

- 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.

Una vez dispuesta la descripción de la competencia y su normalización, la elaboración de currículos de formación para el trabajo será mucho más eficiente si considera la orientación hacia la norma. Esto significa que la formación orientada a generar competencias con referentes claros en normas existentes, tendrá mucha más eficiencia e impacto que aquella desvinculada de las necesidades de la organización.

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. Es necesario no solamente que los programas de formación se orienten a generar competencias mediante la base de las normas, sino también, que las estrategias pedagógicas sean mucho más flexibles a las tradicionalmente utilizadas.

De este modo, la formación por competencias enfrenta también el reto de hacer realidad el ideal de la formación continua. De igual forma, es necesario que permita una mayor injerencia del participante en su proceso formativo decidiendo lo que más necesita de la formación, el ritmo y los materiales didácticos que utilizará en su formación, así como los contenidos que requiere.

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 o trabajadora independientemente de la forma como la haya adquirido. Implica una evaluación previa en función de los requerimientos de la norma de competencia.

Esta última fase del proceso alude al reconocimiento formal de la competencia demostrada, por consiguiente, evaluada, de una persona para realizar una actividad laboral normatizada. Se certifica la competencia que la persona demostró

3.1

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.

La evaluación de competencias es, por tanto, un proceso de constatación de evidencias del desempeño y del conocimiento y comprensión que una persona demuestra en relación con una función laboral definida 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 de una persona que puede trazar metas de desarrollo y llevarlas adelante con el apoyo de este diagnóstico de competencias.

La certificación de competencias en un sistema normalizado, no es un diploma que acredita estudios realizados, es una constancia de una competencia demostrada basada en un estándar definido. Permite a las personas que trabajan saber lo que se espera de ellas, a las personas que emplean saber qué competencias se están requiriendo en el sector y a las entidades que realizan capacitación les facilita la elaboración de currículos formativos. En todo caso, el certificado es una garantía de calidad sobre lo que la persona es capaz de hacer y sobre las competencias que posee para ello.

PROCESO DE APLICACIÓN DEL ENFOQUE: COMO SE IDENTIFICAN LAS COMPETENCIAS

La primera etapa del proceso consiste en analizar el campo ocupacional en estudio identificando 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 o perfil profesional, más amplio y transversal. Antes de comenzar con el proceso en sí, es necesario tener cuenta algunos aspectos:

- El proceso puede variar de acuerdo a 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; o facilitar la movilidad de algunos trabajadores y trabajadoras; o bien implementar una política de gestión de las personas. Es recomendable acordar previamente el alcance y finalidad que tendrá el proyecto de competencias
- Otro factor clave es la participación de los trabajadores y trabajadoras, de manera que consensuar el enfoque, los objetivos y la metodología que se aplicará, es la vía 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 una persona experta externa, con amplios conocimientos y experiencia en competencias laborales, sea la facilitadora del proceso. 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, DACUM etc.) que contribuyan a que el equipo adquiera los elementos que le posibilite desarrollar el proceso.

Una vez identificados los perfiles profesionales el siguiente paso es la identificación de las competencias para lo cuál hay que tomar la decisión de qué tipo de metodología vamos a emplear.

3.2.1

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS FUNCIONAL

Es una técnica que se utiliza para identificar las competencias laborales inherentes a una función productiva. Esta función puede estar definida a nivel de un sector ocupacional, una organización, un grupo de organizaciones o todo un sector de la producción o los servicios. También se pueden desarrollar análisis funcionales con diferentes niveles de inicio: de un sector ocupacional; de ocupaciones transversales a varios sectores o de una sola ocupación.

El análisis funcional considera el trabajo de cada uno en una relación sistémica con el logro del propósito de la organización en el que se realiza. No es, en modo alguno, un método exacto. Es un enfoque de trabajo para acercarse a las competencias requeridas mediante una estrategia deductiva. Se inicia estableciendo el propósito principal de la función productiva o de servicios bajo análisis y se pregunta sucesivamente qué funciones hay que llevar a cabo para permitir que la función precedente se logre.

Todos los trabajadores y trabajadoras participan para estructurar las competencias requeridas por la función que se analiza. Su valor como herramienta parte precisamente 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 llegue. Por tratarse de un método de análisis de la situación de trabajo que posibilita la reflexión sobre ella, tiene carácter formativo. Durante el proceso, todos los participantes van adquiriendo un conocimiento acabado de los procesos productivos, sus dificultades y la forma de resolverlas.

Se aplica de lo general a lo particular. Se inicia con la definición del propósito clave de la organización y concluye con las funciones productivas más simples que son las funciones realizables por una persona. En su elaboración se siguen ciertas reglas encaminadas a mantener uniformidad de criterios.

El Análisis Funcional tiene la finalidad de identificar aquellas funciones que son necesarias para el logro del propósito

principal, es decir, reconoce –por su pertinencia– el valor agregado de las funciones. El resultado del análisis se expresa mediante un mapa funcional o árbol de funciones.

Este enfoque implica la identificación del objetivo fundamental, llamado también propósito clave, de la organización bajo análisis, para después continuar con la definición de las funciones que habrían de ser desarrolladas a fin de alcanzar tal propósito clave. Esencialmente es un proceso de desagregación que avanza de lo general hacia lo particular. Una vez identificado el propósito clave, la desagregación se hace contestando la pregunta: ¿qué hay que hacer para que esto se logre?

Este procedimiento se efectúa hasta llegar al nivel en el que la función a realizar, que responde a la pregunta formulada, puede ser llevada a cabo por una persona. Es ahí cuando aparece la competencia laboral de un(a) trabajador(a). Normalmente ello ocurre entre el cuarto y quinto nivel de desagregación en el árbol o mapa funcional. Este análisis se centra en lo que los trabajadores y trabajadoras logran, es decir en los resultados, nunca en el proceso que se sigue para obtenerlos. Esa es su principal diferencia con otras metodologías.

El Análisis Funcional debe identificar funciones delimitadas separándolas del contexto laboral específico. Se trata de incluir funciones cuyo inicio y fin sea plenamente identificable. No se trata de describir las tareas circunscritas a un puesto de trabajo, sino más bien de establecer las funciones desarrolladas en el contexto del ámbito ocupacional en el que se llevan a cabo. Esto facilita la transferibilidad de dichas funciones a otros contextos laborales y evita que queden reducidas a un puesto específico.

El proceso de desagregación (desglose) de las funciones se hace siguiendo la lógica de causa-efecto. Al realizar el desglose se debe verificar lo que debe lograrse para alcanzar el resultado descrito en la función que está siendo desagregada. De este modo, la desagregación de una función en el siguiente nivel, está representando lo que se debe lograr para que dicha función se lleve a cabo, haciéndose, como decíamos, continuamente la pregunta: “¿qué hay que hacer para que esto se logre?”

A. ¿Cómo se lleva a cabo un Análisis Funcional?

El Análisis Funcional se inicia con la identificación del propósito clave de la organización, de un área de la misma, de una actividad o de una ocupación. El propósito clave describe la razón de ser de la organización, del área, de la actividad o de la ocupación, según sea el nivel en el cual iniciemos el análisis. A partir de ese propósito clave se inicia la desagregación por funciones: funciones clave, funciones principales, funciones básicas, o unidades de competencia, y elementos de competencia, o realizaciones profesionales, en el sistema español.

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 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 este propósito o función ¿qué funciones son necesarias realizar?

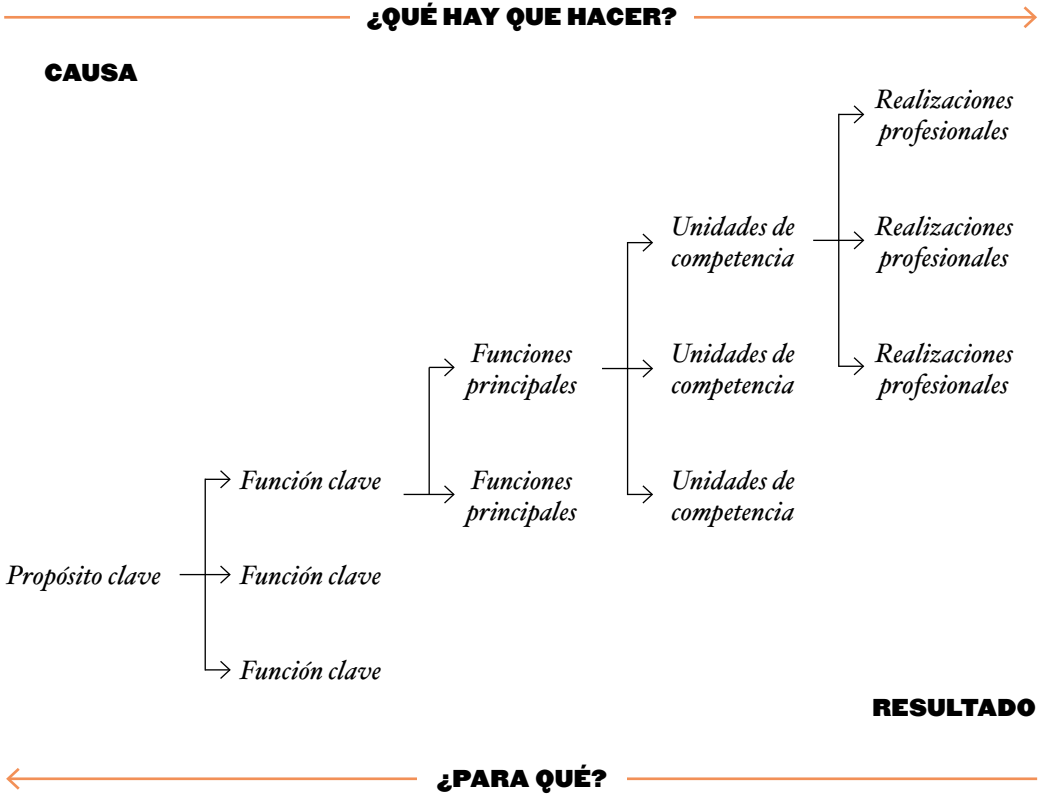
Normalmente se efectúa la pregunta hasta llegar a tres o, a lo sumo, cuatro niveles de desagregación de lo que se va configurando como el «mapa funcional». El punto en el cual se detiene, es aquel en el cual la respuesta a la pregunta es una función que ya puede ser realizada por una persona. Es justo ahí donde se ha encontrado una función atribuible a una ocupación. Como la función define un logro laboral, se habrá identificado una competencia. El análisis funcional concluye cuando se identifican aquellas funciones que corresponden a logros que son alcanzables por una persona. Las realizaciones profesionales, logradas por los trabajadores y trabajadoras, corresponden al último nivel de desagregación y se considera que son la especificación última y precisa de la competencia laboral.

El resultado se expresa en un mapa funcional o árbol de funciones.

3.2.1

B. ¿Qué es un mapa funcional?

Veamos primero la representación gráfica de un mapa o árbol funcional:



El mapa funcional, o árbol funcional, es la representación gráfica de los resultados del análisis funcional. Su forma de “árbol” refleja la metodología seguida para su elaboración en la que, una vez definido el propósito clave, este se desagrega sucesivamente en las funciones constitutivas. De hecho, las ramas del árbol son “causas” ligadas gráficamente hacia la izquierda con sus respectivos “resultados”.

Si se lee de de arriba a abajo se estaría respondiendo el “**qué es necesario hacer**” una función se lleva a cabo mediante la realización de las funciones que la integran. En sentido contrario, de abajo a arriba, se estaría respondiendo al “**para qué**” de cada función que se encuentra en la función del nivel inmediatamente siguiente.

El mapa funcional no es una representación de procesos de trabajo. No intenta describir gráficamente el proceso, sino las funciones necesarias para alcanzar el propósito clave. Al elaborarlo debe cuidarse de no incluir descripciones de operaciones o tareas. Por ejemplo, en el caso de una función como: “trabajar en condiciones de seguridad”, esta función no debe ser descrita en términos de “ponerse guantes de latex” o cualquier otro elemento de protección.

El Análisis Funcional fue el utilizado en el Diagnóstico de Necesidades Formativas para los Profesionales de Atención Directa a personas con discapacidad Intelectual, DNF para PAD 2009. En esa ocasión el punto de inicio fue una ocupación, el personal de atención directa. También la metodología funcional es la utilizada por el INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones), en este caso el punto de inicio es una cualificación profesional, por ejemplo, atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales. En los casos en que el mapa se desarrolla para a nivel ocupacional, las unidades de competencia pueden aparecer ya en el segundo nivel de desagregación. Veamos un ejemplo de mapa funcional para la ocupación de fisioterapeuta.

**MAPA FUNCIONAL DE LA OCUPACIÓN
FISIOTERAPEUTA**

**PROPÓSITOS CLAVE
(OBJETIVO DE LA OCUPACIÓN)**

**UNIDADES DE
COMPETENCIA**

**REALIZACIONES PROFESIONALES
(ELEMENTOS DE COMPETENCIA)**

<p><i>Realizar acciones de prevención de discapacidad y rehabilitación para promover la equiparación de oportunidad de las personas con discapacidad.</i></p>	<p>1. Atender personas con discapacidad de acuerdo a prescripción médica.</p>	<p>a. Clasificar el estado funcional o discapacidad de la persona, utilizando los clasificadores vigentes. b. Aceptar referencias y contrareferencias de su nivel. c. Valorar la capacidad física funcional del paciente de acuerdo a procedimiento y utilizando las normas vigentes. d. Definir objetivos, tomando en cuenta la valoración. e. Aplicar tratamientos de acuerdo a objetivos definidos. f. Revalor las capacidades físicas y funcionales.</p>
	<p>2. Realizar acciones que ayuden a la integración sociolaboral y educativa según su condición.</p>	<p>a. Realizar coordinaciones con los centros educativos del sector. b. Establecer coordinación con las áreas productivas de la comunidad. c. Establecer comunicación con otros actores sociales.</p>
	<p>3. Realizar acciones de promoción para disminuir la incidencia de la discapacidad.</p>	<p>a. Realizar la valoración temprana y oportuna en poblaciones de alto riesgo para detectar condición de discapacidad. b. Referir tempranamente los casos detectados que demanden acciones de rehabilitación. c. Ejecutar campañas educativas sobre factores de riesgo generadores de discapacidad.</p>
	<p>4. Proponer alternativas de solución para la realización de acciones en el área de atención.</p>	<p>a. Aportar ideas sobre la implementación de acciones en beneficio de las personas con discapacidad. b. Intercambiar opinión respecto a evaluación, tratamiento y alta del paciente. c. Recibir y/o proporcionar información referente al paciente y su grupo familiar.</p>
	<p>5. Establecer comunicación con la persona con discapacidad, su familia y la comunidad para coadyuvar la atención.</p>	<p>a. Orientar al paciente y su familia sobre los cuidados y atenciones de la persona con discapacidad. b. Orientar sobre las actividades de apoyo y adecuaciones del entorno.</p>
	<p>6. Gerenciar los servicios de rehabilitación en el área de su competencia.</p>	<p>a. Elaborar planes de trabajo. b. Organizar su área de trabajo. c. Realizar informes según lo establecido en los procedimientos. d. Proporcionar información estadística de la producción del servicio. e. Aportar ideas, soluciones y/o estrategias al comité técnico administrativo.</p>

3.2.1

c. Criterios a seguir en la aplicación del Análisis Funcional

Hay una serie de aspectos que deben tenerse en cuenta en la aplicación de la metodología del análisis funcional:

- Que la redacción del propósito clave, funciones clave, funciones principales y unidades de competencia se realice de la siguiente manera:

VERBO	→	OBJETO	→	CONDICIÓN
<i>atención de calidad</i>		<i>acorde con las características de las personas usuarias</i>		<i>a fin de mejorar su calidad de vida</i>

- 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. Aunque no es obligatorio incluir la condición.
- 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 desde su organización como sistema cerrado, sino en términos de su relación con el entorno.
- 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 o trabajadora 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.
- Ya hemos dicho que las competencias son un todo movilizadas por el ser humano en actividad. Así, por ejemplo, una persona puede poseer conocimientos en necesidades médicas, necesidades mentales y cuidados de las personas con discapacidad intelectual, pero esto no alcanza para concluir que es competente en la función de detectar necesidades y

participar en la preparación del plan de asistencia individualizada. Solo podremos afirmarlo cuando observemos que aplica además de esos conocimientos técnicos 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 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 actitudes necesarias para el logro de los resultados esperados.

- A la hora de enunciar la función, además de cumplir con el criterio de verbo+objeto+condición, debemos tener en cuenta no limitarnos a incluir solamente los movimientos mecánicos o físicos que esa persona realiza, por ejemplo, “estar presente en la realización de las actividades físicas”, sino referirnos a los procesos involucrados, tales como el razonamiento, el análisis, capacidad de interpretación, de comprensión, grado de responsabilidad, de decisión, etc., que se expresan si la función se enuncia “acompañar a la persona en la realización de las actividades físicas”, pues esto implica la necesidad de la aplicación de su inteligencia emocional, teórica y práctica y otras aptitudes, trascendiendo el acto mecánico de estar.
- 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.
- 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.

3.2.1

d. Finalización del proceso

La desagregación de funciones realizada a lo largo del proceso de análisis funcional usualmente no sobrepasa de cuatro a cinco niveles. Al analizar el último nivel, se encontrará que el mismo comprende competencias, resultados que a ese nivel ya pueden ser alcanzados por personas capaces de realizarlos, o sea, competentes. Estas diferentes funciones, cuando ya pueden ser ejecutadas por personas y describen acciones que se pueden lograr y resumir, reciben el nombre de realizaciones profesionales.

Las realizaciones profesionales contienen la descripción de una realización que debe ser lograda por una persona en el ámbito de su ocupación. Por tanto, se refiere a una acción, un comportamiento o un resultado que el trabajador o trabajadora debe demostrar y es, entonces, una función realizada por una persona.

Las realizaciones profesionales se redactan con la estructura de una oración, siguiendo la regla para el enunciado del resto de las funciones de iniciar con un verbo + objeto, pero en este caso no es obligatorio incluir la condición que debe tener la acción sobre el objeto.

Las realizaciones profesionales deben completarse acompañándolas de los criterios de desempeño, las evidencias de desempeño y de conocimiento, y el rango de aplicación

Los *criterios de desempeño*, incluyen la descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido, permite establecer si la persona alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia. El *rango de aplicación*. Es la descripción de las circunstancias, ambiente, materiales, máquinas e instrumentos en relación con los cuales se desarrolla el desempeño descrito en el elemento de competencia. Y las *evidencias de desempeño*, son descripciones sobre variables o condiciones cuyo estado permite inferir que el desempeño fue efectivamente logrado. Las evidencias directas tienen que ver con la técnica utilizada en el ejercicio de una competencia y se verifican mediante la observación. Y las *evidencias de conocimiento*, incluyen el conocimiento y comprensión necesarios para lograr el desempeño competente. Puede referirse a los conocimientos teóricos y de principios de base

científica que el trabajador o trabajadora debe dominar, así como a sus habilidades cognitivas en relación con el elemento de competencia al que pertenecen.

3.2.2

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS OCUPACIONAL: LA FAMILIA DACUM, AMOD Y SCID

El análisis ocupacional es el proceso de recolección, ordenamiento y valoración de la información relativa a las ocupaciones, tanto en lo que se refiere a las características del trabajo realizado, como a los requerimientos que estas plantean al trabajador para un desempeño satisfactorio. Ha sido y es muy utilizado en distintos ambientes para definir competencias, sobre todo en empresas de los Estados Unidos.

La célula del análisis ocupacional comienza con lo que se denomina la sentencia inicial para el puesto de trabajo: ¿Qué hace el trabajador o trabajadora, para qué lo hace y cómo lo hace? El cómo lo hace constituye habitualmente el cuerpo del instrumento. La misma célula tiene espacios para establecer las habilidades y destrezas necesarias y los conocimientos relacionados.

Hoy los puestos de trabajo cambian continuamente y tienen fronteras muchas veces difusas entre uno y otro, en un escenario organizacional que tiende a la polifuncionalidad y a la flexibilización y a veces hasta la desaparición de los puestos. Esto ha provocado cambios también en el análisis. Desde esquemas conductistas muy ortodoxos, los métodos de análisis han tenido desarrollos tales como el matemático que buscaba identificar el estímulo y la respuesta que el trabajador debía dar en cada caso; el método del ejecutante experimentado (master performer) por el cual se describía el mejor desempeño que se pudiese encontrar y después se validaba con otros casos, hasta la identificación que se hace hoy de competencias clave para las cuales se busca un desempeño conforme a estándares.

Uno de los desarrollos más recientes sobre el análisis del trabajo lo constituyen la familia de metodologías DACUM, AMOD y SCID que analizaremos a continuación:

A. El método DACUM: desarrollando un currículum

El método DACUM es una metodología de análisis cualitativo del trabajo que sigue la lógica del análisis ocupacional de tareas. Fue desarrollada originalmente en Canadá con el fin de recolectar información sobre los requerimientos para el desempeño de trabajos específicos. Está considerada como una metodología útil y rápida en la descripción del contenido de las ocupaciones. Es una herramienta ampliamente utilizada en la preparación de los currículos para los programas de nivel técnico y en la elaboración de análisis del trabajo.

Los principios básicos de la metodología DACUM son:

- Los trabajadores y trabajadoras expertos pueden describir su trabajo más apropiadamente que ningún otro. Quienes se desempeñan en las ocupaciones objeto de análisis y desarrollan bien su trabajo son verdaderos expertos y expertas en tal tipo de trabajo. Aunque los puestos directivos puedan conocer mucho sobre el trabajo desarrollado usualmente carecen del nivel de experiencia necesario para hacer un buen análisis de un puesto de trabajo específico.
- Una forma efectiva de definir una ocupación consiste en describir las tareas que los trabajadores expertos desarrollan. Un trabajador puede desempeñar una variedad de tareas que sus compañeros de trabajo y clientes internos aprecian mucho. En esto, las actitudes y el conocimiento por sí solos no son suficientes; su forma de hacer bien las cosas implica el desarrollo de actividades que si son conocidas por la empresa pueden facilitar una mejor capacitación para todos los demás.
- Todas las tareas, para ser desarrolladas correctamente, demandan la aplicación de conocimientos, conducta y habilidades, así como el uso de herramientas y equipos. El DACUM da importancia a la detección de los factores que explican un desempeño exitoso por lo cual se orienta a establecer no solo las tareas, sino a obtener la lista de tales factores. Especifica también las herramientas con las que se interactúa para facilitar el entrenamiento práctico.

El método DACUM se basa en el trabajo conjunto de todos los trabajadores y trabajadoras, independientemente del nivel que ocupen en la jerarquía de la organización, y son ellos

quienes mediante la técnica de la lluvia de ideas describen sus ocupaciones. El proceso DACUM descansa en dos componentes clave para su éxito:

1. La selección correcta de quiénes integrarán el panel de trabajadores(as).
2. La disponibilidad de la persona facilitadora de la metodología.

Para la selección del panel de trabajadoras y trabajadores expertos, se suele sugerir seleccionar a los mejores de la ocupación bajo análisis. Al respecto se insiste en su nivel de experticia y su excelente desempeño en la ocupación analizada.

Como es una metodología para facilitar fundamentalmente el diseño curricular, algunas aplicaciones prevén la presencia de docentes o instructores, e incluso cargos directivos. Otras aplicaciones desaconsejan la presencia de unos y otros, los primeros, porque tienden a guiar el panel hacia sus propias ideas sobre lo que debería ser un programa de capacitación; y los segundos, porque la presencia de supervisores tiende a intimidar a algunas personas y ocasiona que dejen de participar activamente. En este punto en particular existen bastantes discrepancias que se salvan adecuando la metodología a la personalidad de la organización. Si se caracteriza por relaciones horizontales, no hay inconveniente o incluso es muy enriquecedor, pero si se caracteriza por relaciones verticales puede ser contraproducente.

Hay incluso una vía intermedia que utilizan algunas aplicaciones del DACUM, y que es facilitar la presencia de personal directivo en el panel y la presencia de docentes o instructores, pero estos últimos en calidad de observadores.

El segundo componente clave, como decíamos, es la persona facilitadora del taller DACUM. Es quien debe guiar al panel durante el proceso con objetividad y asegurando que el panel logre un consenso en la descripción de la ocupación. Debe vigilar el estado de ánimo del grupo y su ritmo de avance y asegurarse de que el panel reconozca y asuma el compromiso para redactar la descripción ocupacional en cuestión.

3.2.2

El **proceso de elaboración** de una descripción ocupacional mediante la técnica del DACUM tiene varios pasos fundamentales:

1. Planificación del taller DACUM
2. Ejecución del taller
3. Elaboración de la descripción ocupacional
4. Validación
5. Agregación de criterios de desempeño (opcional)
6. Revisión final
7. Publicación.

PASOS FUNDAMENTALES DACUM

Planificación del taller DACUM

- *Analizar la situación inicial*
 - *Definir la ocupación*
 - *Conformar y orientar el panel*
-

Realización del taller y descripción de la ocupación

- *Revisar la ocupación y obtener su descripción*
 - *Definir funciones y tareas*
-

Validación de la matriz DACUM

- *Someter a análisis de un nuevo grupo*
 - *Modificar según comentarios*
-

Agregación de criterios de desempeño (opcional)

- *Especificar la calidad del desempeño*
 - *Agregar un enunciado y un contenido evaluativo*
-

Revisión final y publicación

En la **planificación del taller DACUM** se suelen realizar varias actividades como son la identificación del área o de las áreas ocupacionales que serán objeto de la descripción mediante el DACUM. Usualmente, de manera previa al taller se especifican las ocupaciones que serán analizadas y se establecen los contactos con la persona facilitadora de la metodología. Es recomendable realizar una divulgación informando del proceso que se llevará a cabo en la organización. Las tareas que componen esta planificación son:

- a. La identificación de las necesidades de análisis de ocupaciones de la organización enmarcada en un diagnóstico conjunto de sus problemas de capacitación;
- b. la identificación de las ocupaciones que serán analizadas;
- c. la identificación de los servicios de consultoría para la ejecución del taller DACUM;
- d. la conformación del panel de trabajadores y trabajadoras expertos, entre seis y doce; y
- e. la especificación del área física para la realización del taller, así como los demás materiales requeridos: sala, cartones, cinta adhesiva, mesas y sillas.

Una vez planificado el taller, el siguiente paso es la **realización del taller** comienza a funcionar el panel de expertos y expertas guiados por la persona facilitadora. El objetivo en esta etapa es elaborar la descripción de la ocupación en lo que se llama la matriz DACUM. El trabajo se desarrolla en varias etapas: definir la ocupación, lluvia de ideas general, establecer las funciones, establecer las tareas por función, y elaborar un primera versión de matriz DACUM.

Definir la Ocupación: En la primera etapa se establece el objetivo de la ocupación bajo análisis. Normalmente se trabaja con base en un título de ocupación (por ejemplo: auxiliar clínica, monitor(a), fisioterapeuta), aunque también puede hacerse con base en una función general desarrollada (por ejemplo: personal de atención directa, servicios de apoyo a la organización).

3.2.2

Lluvia de ideas: Cuando se ha definido el ámbito del análisis, se efectúa una lluvia de ideas general con todas las funciones y tareas que los miembros del grupo libremente escriben en sus tarjetas. Inicialmente se tienen en cuenta todas las tareas escritas por los trabajadores. La persona facilitadora debe buscar el consenso del grupo para establecer las funciones que componen la ocupación bajo análisis. Una vez logrado este consenso, se procede a establecer las tareas que integran cada función. En esta etapa es factible que se presenten discusiones y que en varios casos deban ser resueltas por votación. La persona facilitadora debe estar atenta para mantener el nivel de atención y mantener los objetivos del trabajo presentes en el panel. Durante todo el proceso, muchas de las funciones y tareas serán eliminadas al comprobarse que están repetidas o que sus contenidos pueden fusionarse o que realmente no contienen tareas desempeñadas, etcétera. Las que queden van expresando el mejor nivel posible de descripción de funciones y tareas integrantes de una ocupación.

INDICACIONES PARA EL TRABAJO EN EQUIPO MEDIANTE «LLUVIA DE IDEAS»

Cada miembro del panel recibe un grupo de tarjetas en blanco para escribir las tareas sin ningún orden previo.

- Las tareas así descritas son fijadas en un tablero. Cada miembro del panel debe estar abierto a aceptar las ideas expresadas en los otros cartones.
- Después de terminada la primera escritura de todas las tareas, deben ser agrupadas y suprimidas algunas, procurando acuerdo entre los participantes.
- Construir el consenso puede ocasionar algunos interesantes debates. En ocasiones, para construir el consenso se utiliza la votación.
- Cuando exista una tarea en la cual no pueda construirse consenso es mejor pasar sobre ella y dejarla pendiente, avanzar con otras y luego volver sobre aquella.
- Es importante dar crédito a todos los participantes en el taller DACUM y colocar sus nombres en las tarjetas elaboradas.
- La persona facilitadora debe mantenerse atenta y reforzar y motivar a los panelistas para que participen activamente.

Establecer las funciones: Luego de terminar esta etapa, se realiza una primera depuración y se establecen las funciones. Una función es entendida en el DACUM como un área amplia de responsabilidades que está conformada por varias tareas. Normalmente, una ocupación se logra descomponer en entre seis y nueve funciones. En relación al enunciado de las funciones se aconseja utilizar la metodología empleada también en el análisis funcional para redactar funciones: verbo + objeto + condición.

Establecer las tareas: Para el enunciado de tareas hay que tener en cuenta que una tarea implica una acción que modifica un objeto observando unas condiciones dadas. Mientras la función se centra en el qué se hace, la tarea se refiere al cómo se hace, está conformada por un conjunto de pasos (operaciones elementales) y es desarrollada por un trabajador o trabajadora como parte de un área de su trabajo. Es observable, verificable, repetible y medible en tiempo.

Una vez establecidas las funciones y las tareas se elabora la **primera versión de la matriz DACUM**.

MODELO BÁSICO DE LA MATRIZ DACUM

Función A	→	Tarea A1	Tarea A2	Tarea A3	Tarea A4
Función B1	→	Tarea B1	Tarea B2	Tarea B3	
Función C	→	Tarea C1	Tarea C2	Tarea C3	Tarea C4
Función D	→	Tarea D1	Tarea D2		

3.2.2

MATRIZ DACUM: ENFERMERA/O REGISTRADO

FUNCIONES

TAREAS

<i>A. Valorar al paciente</i>	<i>Examinar las valoraciones efectuadas por el médico u otros.</i>	<i>Demostrar al paciente confianza y apoyo.</i>	<i>Evaluar factores de riesgo.</i>	<i>Valorar signos vitales.</i>	<i>Efectuar la valoración física.</i>	<i>Obtener la historia médica del paciente mismo.</i>	<i>Valorar la condición mental y física del paciente.</i>	<i>Completar los formatos de admisión.</i>
<i>B. Planificar el cuidado del paciente</i>	<i>Identificar los problemas del paciente según diagnóstico.</i>	<i>Desarrollar los cuidados de corto y largo plazo.</i>	<i>Establecer las acciones de intervención de enfermería.</i>	<i>Completar los formatos del plan de cuidado.</i>	<i>Interactuar con la familia del paciente.</i>	<i>Coordinar los horarios de atención al paciente.</i>		
<i>C. Suministrar los cuidados diarios</i>	<i>Establecer el tipo de cuidados diarios requeridos según el estado del paciente.</i>	<i>Ayudar al paciente con su higiene personal.</i>	<i>Ayudar con la movilización y traslado del paciente.</i>	<i>Ayudar a la alimentación del paciente.</i>	<i>Ayudar a la presentación personal del paciente.</i>	<i>Ayudar al paciente para utilizar el baño.</i>		
<i>D. Evaluar el cuidado del paciente</i>	<i>Valorar la respuesta del paciente a los medicamentos.</i>	<i>Valorar la respuesta del paciente al tratamiento.</i>	<i>Valorar la respuesta del paciente a la terapia.</i>	<i>Evaluar los cuidados sobre las heridas.</i>	<i>Evaluar los cuidados sobre la piel.</i>	<i>Evaluar la comprensión del paciente sobre el plan de atención.</i>	<i>Documentar los hallazgos de la evaluación.</i>	<i>Revisar el plan de atención.</i>

3.2.2

A esta primera versión de la matriz se deben agregar las siguientes especificaciones:

- Habilidades generales
- Conocimientos requeridos
- Actitudes y conductas
- Máquinas, equipos o materiales utilizados.

Las versiones generales de la metodología incluyen la anterior especificación para la ocupación, para toda la matriz, pero también puede especificarse para cada una de las funciones e incluso, dependiendo de la complejidad de la ocupación y de las tareas realizadas, puede especificarse para cada una de las tareas.

Antes de validar la matriz se sugiere una intervención adicional de la persona facilitadora con el fin de perfeccionar la descripción ocupacional en los siguientes aspectos:

- Cuestionar la redacción de tareas que no sea clara o parezca confusa.
- Cuestionar la utilización de verbos imprecisos o muy generales.
- Revisar que algunas tareas usualmente desapercibidas no estén mal desarrolladas, por ejemplo: preocupación por la calidad, el entorno, la seguridad.
- Sugerir formas más claras para las expresiones de las funciones y tareas.

Una vez terminada la primera versión de la matriz es necesario establecer su solidez y la representatividad del trabajo que describe mediante la **validación de la matriz DACUM** obtenida. Al efecto se sugiere someterla a la revisión de un grupo nuevo de trabajadoras y trabajadores. En esta etapa ya es deseable que sea analizada también por personal directivo y docentes si no participaron en la elaboración inicial.

Al efecto se distribuyen copias de la matriz, se coloca en carteleras visibles y accesibles para que todos la conozcan y hagan sugerencias. Esto desata un interesante proceso de participación. Este proceso no debería llevar más de cuatro semanas.

A continuación se convoca de nuevo el panel junto con el personal directivo más cercano al trabajo en análisis, así se conforma el panel de validación. La relación de personal directivo con respecto a trabajadores no debería exceder de 1 a 5, pero esta proporción como se decía en párrafos anteriores también puede cambiar en función del tipo de organización aumentando o disminuyendo la proporción, o sin tener en cuenta ningún tipo de proporción. Entonces todos los comentarios recabados son analizados y se adoptan las modificaciones requeridas usualmente por consenso.

Una vez terminada la validación, la matriz puede ser fácilmente utilizada como referente para capacitación, evaluación o formación.

Una variación interesante en el DACUM es la posibilidad de **incluir criterios de desempeño** y salvar así una de sus más fuertes debilidades que presenta el DACUM con respecto al proceso de evaluación. Esto se puede hacer cuando se requiere trabajar con un estándar más detallado que facilite la objetividad de la evaluación. En algunas aplicaciones metodológicas ya se han agregado descripciones para juzgar si la tarea establecida ha sido bien ejecutada. En este caso, la persona facilitadora debe estar atenta a que no se generen confusiones en los conceptos, ni en la forma de entender los criterios de desempeño, ni que se redacten tareas como criterios.

Normalmente, el criterio de desempeño responde a la siguiente pregunta: ¿Cómo saber si la tarea fue bien hecha? Conviene anotar respecto de los criterios de desempeño que su inclusión en la metodología DACUM toma el concepto y forma de elaboración tal como existe en el Análisis Funcional para las normas de competencia. Por tanto, un criterio de desempeño es, también en la metodología DACUM, un enunciado que permite juzgar la calidad de la tarea bajo análisis. Dicho de otro modo, permite analizar si el trabajo que describe esa tarea, ha sido bien hecho. Normalmente el criterio de desempeño se construye con un enunciado relacionado con la tarea y un contenido evaluativo sobre ese enunciado.

3.2.2

A este nivel de elaboración, la matriz DACUM ya puede ser divulgada y utilizada para los fines de capacitación, reclutamiento, diseño de programas formativos, etcétera. Se sugiere publicarla con la fecha de elaboración y haciendo mención a todas las personas que participaron en su elaboración.

EJEMPLOS DE CRITERIOS DE DESEMPEÑO

Ocupación

Cuidador de personas dependientes en instituciones

Función

Interpretar órdenes de tratamiento, precisando la vía de administración y el material a utilizar en función de la técnica demandada

Tareas

1. Seleccionar adecuadamente los equipos y el material según el tratamiento prescrito
2. Mantener al día y ordenada la medicación y la dosis conforme al tratamiento establecido
3. Mantener al día y ordenada la documentación relativa a las necesidades médicas de cada persona bajo cargo
4. Aplicar las técnicas prescritas en cada caso.

Criterios de desempeño

- Los equipos y el material seleccionado corresponden con el tratamiento prescrito
- La medicación preparada y la dosis suministrada se corresponden con el tratamiento establecido
- La hoja de medicación es cumplimentada describiendo los datos necesarios
- El procedimiento seguido para la aplicación de las técnicas prescritas es el indicado según el caso.

B. El método AMOD

El AMOD recibe su denominación por la expresión A MO- Del. Este es efectivamente un modelo que utiliza como base al DACUM y le agrega la perspectiva de organización de las funciones y tareas desde el punto de vista del diseño del currículo formativo. La principal innovación del AMOD es su mayor relación con el proceso de diseño curricular debido a que establece la secuencia en que puede hacerse la formación. Además, aporta mayores bases para la evaluación.

Hasta el establecimiento de las funciones y las tareas el proceso del AMOD es idéntico al del DACUM, pero en adelante se realiza un ordenamiento según la complejidad de las tareas por cada función. Se trata de organizar las tareas que componen cada función empezando por las más simples y avanzando hacia las más complejas. Ello debe hacerse para cada una de las funciones. Al finalizar esta organización se tendrán todas las funciones con sus respectivas tareas ordenadas por el criterio de complejidad. Así, se construye una visión de la ocupación y de los diferentes grados de complejidad de las funciones y tareas que la componen. Y partiendo de esta organización se vuelve a aplicar un nuevo el criterio de ordenamiento que ya no va ser la complejidad de las funciones y tareas, sino la forma en que debería estructurarse el currículo de aprendizaje de la ocupación. Se conforman de esta manera grupos de tareas provenientes de diferentes funciones y agrupadas con el criterio de facilitar el aprendizaje de la ocupación.

El nivel de complejidad para el aprendizaje puede llevarse con el criterio de lo práctico a lo teórico; o de lo más simple a lo más complejo. En algunos casos se pueden mezclar los dos criterios, para acercarse a las condiciones reales en que se lleva a cabo el aprendizaje para la ocupación en análisis. El resultado es una matriz con módulos que agrupan tareas correspondientes a diferentes funciones. En cada módulo se incluyen tareas de un nivel de complejidad similar que va complicándose a medida que se avanza de un módulo a otro módulo.

3.2.2

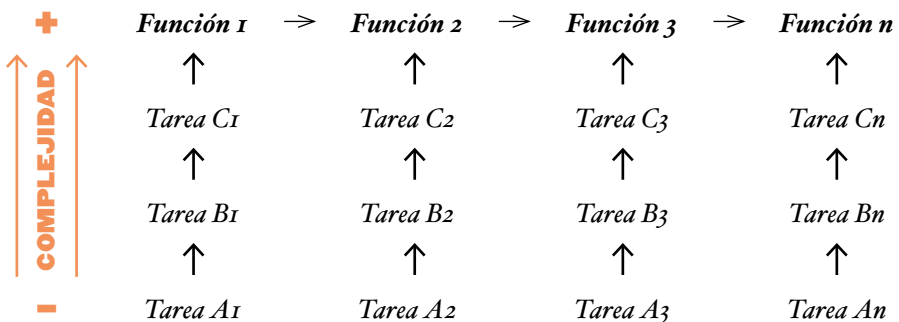
PROCESO GENERAL DEL AMOD

- Realizar proceso DACUM hasta obtener la matriz validada
- Ordenamiento de las tareas de cada función; desde la más fácil hasta la más difícil
- Estructurar «módulos» combinando tareas aun de diferentes funciones, con el criterio de facilitar el aprendizaje. Este criterio consiste en colocar los módulos en orden de complejidad; es decir: ¿con qué debe empezar el aprendizaje? ¿Con qué continúa? ¿Con qué termina? Al efecto puede usarse el criterio de ir de lo más fácil a lo más difícil, o de lo particular a lo general, o el que señale la experticia del grupo.

Los pasos a seguir para obtener la matriz AMOD son:

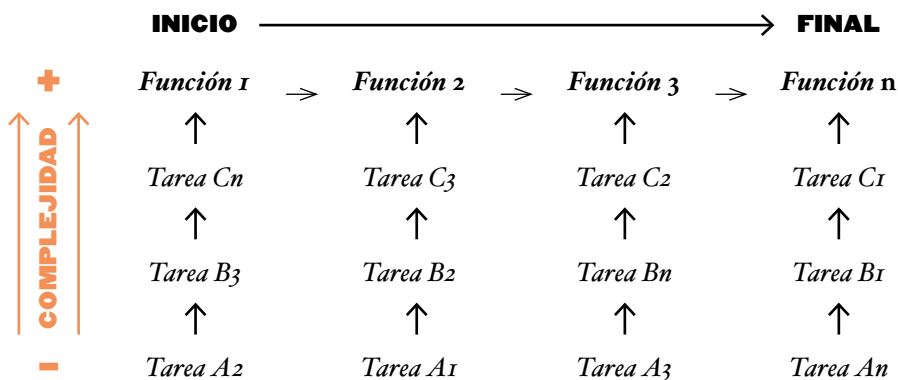
1. Lluvia de ideas sobre las tareas que componen la ocupación.
2. Depuración de las tareas.
3. Establecer las funciones y las tareas por función: matriz DACUM.
4. Ordenar las tareas en orden de complejidad dentro de cada función.
5. Ordenar las funciones según la lógica del aprendizaje

A partir de la matriz DACUM comienza el proceso AMOD, esto es el ordenamiento de las tareas según su grado de complejidad, desde la más compleja a la más simple. Este ordenamiento de complejidad se realiza para las tareas dentro e cada una de las funciones, dando lugar a la siguiente matriz:



Se obtiene así un orden que va de las más sencillas (abajo) a las más complejas (arriba). Finalmente se reorganizan las funciones siguiendo el orden en que es más conveniente incluirlas en el currículo. El orden final de las funciones permitirá responder a las preguntas: ¿Con qué comienza? ¿Con qué continúa? ¿Con que termina el aprendizaje?

Una vez efectuado este ordenamiento, es muy probable que las funciones se conviertan en módulos de aprendizaje, y éstos, a su vez, se conformen por cada una de las tareas que integran cada módulo. La matriz AMOD resultante es la siguiente:



Cuando está disponible la matriz AMOD, deberá llevarse a cabo un proceso de revisión y validación que garantice su representatividad. Una vez terminado esto, estará lista para llevar a cabo el proceso de formación, como también para ser usada con fines de evaluación y autoevaluación.

3.2.2

c. El método SCID

El SCID (Desarrollo Sistemático e Instruccional de un Currículum) es una metodología enfocada al desarrollo de un currículum relevante, presentada como de alta calidad, en un tiempo corto y a bajo costo. En realidad, lleva a cabo un análisis bastante detallado de las tareas que son identificadas a partir del DACUM.

LOS PASOS DEL PROCESO DEL SCID

Fase 1: Análisis

- *Efectuar el análisis de las necesidades*
 - *Efectuar el análisis ocupacional (DACUM)*
 - *Validar el análisis ocupacional*
 - *Seleccionar las tareas para la capacitación*
 - *Analizar las tareas una por una*
 - *Establecer los conocimientos básicos necesarios para efectuar las tareas*
-

Fase 2: Diseño

- *Determinar la modalidad más apropiada para la capacitación*
 - *Establecer los objetivos de aprendizaje*
 - *Desarrollar los parámetros de desempeño requeridos*
 - *Diseñar el programa de capacitación*
-

Fase 3: Desarrollo Instruccional

- *Desarrollar el perfil de competencia*
 - *Elaborar las guías de aprendizaje*
 - *Elaborar las ayudas para el trabajo*
 - *Desarrollar los medios didácticos*
 - *Realizar pruebas piloto y revisión del material elaborado*
-

Fase 4: Operación

- *Operar el plan de capacitación*
 - *Realizar la capacitación*
 - *Efectuar la evaluación formativa (durante)*
 - *Documentar los resultados*
-

Fase 5: Evaluación

- *Efectuar la evaluación sumativa (al finalizar)*
 - *Analizar la información recolectada*
 - *Tomar las medidas correctivas necesarias*
-

El DACUM y el SCID guardan una estrecha relación, porque el DACUM hace parte de la metodología de desarrollo curricular del SCID. Esencialmente para aplicar el SCID se debe iniciar elaborando la matriz DACUM y de ahí en adelante se sigue con los pasos que se referirán a continuación. No obstante, el volumen de trabajo que exige el nivel de detalle del SCID es de tal magnitud que se suele sugerir hacerlo a partir de familias de funciones, las más representativas, a fin de evitar el desestímulo del grupo por el trabajo excesivamente detallado.

En la fase de análisis del SCID se lleva a cabo una detallada revisión de las tareas que integran cada función establecida en la matriz DACUM. Este análisis detallado implica desagregar cada tarea en sus pasos constitutivos. Para cada paso del análisis SCID se define lo siguiente:

- El parámetro estándar de ejecución.
- Las necesidades de equipos y herramientas.
- Los conocimientos técnicos aplicados.
- Los aspectos de seguridad e higiene.
- Las decisiones que debe tomar el trabajador o trabajadora.
- Las indicaciones más importantes en la ejecución de la tarea.
- Los errores más comunes que se pueden cometer.

Usualmente es necesario construir una matriz adicional para representar por cada paso los datos mencionados. De este modo se tendrían dos matrices en el SCID para la fase I de análisis de la ocupación: la primera es la matriz tradicional tipo DACUM; y la segunda es la matriz con los pasos por cada tarea.

Veamos un ejemplo de este tipo de matriz SCID:

TAREA: C2. AYUDAR AL PACIENTE CON SU HIGIENE PERSONAL (PREPARACIÓN, BAÑO, HIGIENE BUCAL)

PASOS	PATRÓN DE EJECUCIÓN	EQUIPOS	CONOCIMIENTOS	SEGURIDAD	DECISIONES	INDICACIÓN
Operaciones ejecutadas para realizar la tarea.	Indicaciones para realizar bien cada paso.	Descripción detallada para cada paso.	Básicos de procedimientos aplicados.	Medidas de protección suya y de terceros.	Que decisiones debe tomar para realizar el trabajo.	Datos clave para las decisiones que toma.
B2.1 Prepara los materiales necesarios.	Reúne todos los elementos necesarios según estado del paciente.	Toallas, gasas, materiales de cuidados del paciente.	Toallas, gasas, materiales y utensilios de higiene personal.	Desinfección. Uso de materiales de protección.	Seleccionar los materiales a emplear. Cuidados de higiene a suministrar.	Basarse en el conocimiento del estado del paciente.
B2.2 Ubica al paciente en la posición requerida.	Establecer el grado de dependencia del paciente.	Uso de equipos de movilización requeridos.	Anatomía básica. Uso de equipos de soporte.	Uso de materiales de protección.	Elegir la ubicación para la seguridad del paciente.	Habilidades de escucha y comunicación.
B2.3 Realiza la limpieza o higienización requerida.	Dispone de los materiales necesarios.	Materiales de cuidado y limpieza.	Principios anatomofisiológicos de la piel. Fundamentos de higiene corporal. Procedimientos de baño y lavado.	Desinfección. Uso de materiales de protección.	Definir los procedimientos de limpieza seguros y materiales a emplear.	Seleccionar las técnicas en función del estado del paciente.
B2.4 Ayuda al paciente con los utensilios necesarios para la recogida de excretas.	Dispone de los materiales necesarios.	Recipientes para excretas solidas y liquidas.	Procedimientos de recogida excretas.	Uso de materiales de protección.		
B2.5 Elimina los desechos y excretas según procedimientos.	Utiliza los medios apropiados en el lugar de atención.	Depósitos de desechos y sanitarios.	Normas de higiene y seguridad sanitaria.	Uso de materiales de protección.		

3.2.2

En la fase de diseño del SCID se establecen las estrategias para la ejecución del programa formativo y también los objetivos del programa de formación. Se diseñan los instrumentos de evaluación del aprendizaje y se especifica la logística requerida para ejecutar el programa formativo.

La especificación logística del programa incluye el perfil de las personas destinatarias de la formación, las necesidades de formación de los docentes, la sede para ejecutar la formación, maquinarias, equipos didácticos y materiales formativos, duración del módulo y recursos de financiamiento necesarios para su ejecución. El desarrollo instruccional incluye: la definición del itinerario del programa de formación y las posibilidades de certificación parcial o total de acuerdo con las funciones y tareas consideradas.

A continuación se elaboran las cartillas guía para quienes reciben y para quienes dan la formación así como los medios didácticos de apoyo. Estas guías se desarrollan por cada una de las funciones de la matriz mediante los siguientes apartados:

- Ocupación
- Función y módulo de formación asociado
- Tarea
- Objetivos de aprendizaje
- Prerrequisitos: módulos anteriores requeridos para cursar este módulo
- Contenidos Básicos
- Actividades de Aprendizaje que conducen al logro de los objetivos de aprendizaje
- Autoevaluación: preguntas para que el participante evalúe el nivel de aprendizaje adquirido
- Examen de ejecución: realización actividades prácticas que tendrán como fin la obtención de la certificación correspondiente

Se debe hacer una revisión detallada del currículo desarrollado antes de ser puesto en ejecución. Luego viene la fase de operación o ejecución de la capacitación, de acuerdo con lo planificado, teniendo en cuenta que el SCID exige realizar la evaluación formativa de los aprendizajes y documentar la operación.

Por último, el SCID incluye la realización de una evaluación sumativa al final de la ejecución que permita analizar la ejecución y generar retroalimentación para una posterior aplicación del programa de formación. De esta forma, se cerrará el ciclo pudiendo analizar si se elevó el nivel de competencias de los participantes y si la planificación de la formación tuvo relevancia en el desarrollo posterior de la ocupación.

3.2.3

MÉTODO ETED: EL EMPLEO TIPO ESTUDIADO EN SU DINÁMICA

El análisis constructivista, basado en la actividad trabajo, tiene su origen y mayor desarrollo en Francia. Su institución impulsora es el CEREQ (Centro de Estudios e Investigaciones sobre las Cualificaciones).

El análisis reflexivo de esta metodología favorece una noción cognitivista y constructivista de competencia laboral. Mientras el análisis funcional identifica la competencia como atributos de funciones dirigidas a un resultado, este análisis utiliza un constructo denominado empleo tipo estudiado en su dinámica, ETED, que concibe las competencias como capacidades movilizadas en el proceso de producción, guiadas por el ejercicio de un rol profesional y de otro de inter-fase entre trabajadores. El concepto de empleo tipo estudiado en su dinámica se refiere a un cúmulo de situaciones individuales lo suficientemente próximas unas de otras como para constituir un núcleo duro de competencias, un piso común que es una entidad coherente.

En el ETED, el trabajo competente se caracteriza por la capacidad de enfrentar imprevistos, la dimensión relacional, la capacidad de cooperar y la creatividad.

El ETED exige la observancia de dos principios:

- **Variabilidad.** Hay que mostrar el trabajo en su variabilidad.
- **Tecnicidad.** Hay que otorgar un justo lugar al accionamiento de la máquina, la puesta en marcha del método de trabajo, la aplicación de los reglamentos y también a la intervención sobre el material.

La idea es aproximarse a la naturaleza del trabajo de modo que revele los saberes propios a la transformación de una materia o situación, es decir, los saberes en la acción (su movilización, perfeccionamiento, transmisión). El reconocimiento profesional, más allá de un diploma de estudios o un alto salario, es una premisa central de los principios metodológicos del ETED. Las variables que usa para caracterizarla son: la calificación, la formación, la certificación, las clasificaciones convencionales, los salarios, el desarrollo de la carrera, el nombre del oficio, el tipo de empresa donde se ejerce, el estatuto profesional que confiere (liberal, asalariado, público, privado), el sistema de representación profesional y laboral (sindicatos, cámaras), la cultura e historia.

El ETED describe el núcleo de los empleos entendido como empleo tipo según tres tipos de criterios:

- a. la finalidad global o rol profesional
- b. la posición en el proceso de producción
- c. el rol de inter-fase.

La comprensión de la competencia en el ETED corresponde a un conjunto de atribuciones o de bloques de actividad coherentes desde el punto de vista del individuo y desde el de la organización. Como búsqueda de coherencia en un rango amplio de actividades, el empleo tipo es el oficio en las condiciones de variabilidad que introduce la producción moderna. A diferencia de otros enfoques que enfatizan el aspecto técnico organizacional de la noción, el ETED concibe la competencia a partir de una unidad de referencia que vincula la escala de la gestión y la escala humana y social.

Para aplicar el método de análisis ETED se usan instrumentos tales como guías de entrevistas y cuadros de identificación de actores. De los tres métodos en discusión, este es, sin duda, el más participativo, puesto que se orienta desde la disfunción en el proceso productivo e incluye a las personas de menor nivel de cualificación o rendimiento.

Los pasos para aplicar el ETED son:

- Identificación de actores
- Entrevistas
- Estructuración de la información
- Escritura y formalización de cada noción
- Retorno y validación a los grupos técnicos formados por los titulares de los empleos.

La metodología ETED estructura la información que obtiene en varios niveles:

1. **Informaciones contextuales**, datos de fuentes secundarias que sirvan de “encuadre” para comprender los movimientos de los empleos y de las personas empleadas en su diversidad.
2. **Entrevista con los responsables jerárquicos** de los empleos analizados: expectativas, atribuciones.
3. **Entrevistas con las personas empleadas**: describen su trabajo, sus acciones, de la manera más precisa posible.

El ETED cuenta con una ficha de identificación, una ficha demográfica, las fichas de competencias y las fichas dinámicas.

Las fichas de competencias contienen: atribuciones (¿Qué hace?, ¿en qué red de relaciones?); trayectorias (¿De qué se hace cargo?, ¿para hacer qué?); extensión del campo (¿Cuál es la carga de trabajo?, ¿en qué límites?); condiciones de trabajo, aspectos particulares; saberes movilizados (saber, saber hacer, saber ser).

Y las fichas dinámicas contienen información sobre: variabilidad y elasticidad; filiación de las competencias y tendencias de evolución.

Toda esta información es llevada al grupo de trabajo que selecciona y diseña las competencias más apropiadas para esta visión holística del desempeño laboral.

Se busca, por tanto, una concepción del trabajo amplia y una noción de competencia laboral que sea más inclusiva, susceptible de desempeños en tareas y situaciones distintas.

3.2.4 ALCANCES Y LIMITACIONES DE LAS METODOLOGÍAS DE IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS ANALIZADAS.

Los diferentes enfoques metodológicos analizados tratan de dar respuesta y proponer alternativas a las nuevas condiciones generadas en los procesos productivos y la economía en general, referidas a los adelantos tecnológicos y a los requerimientos de las nuevas formas de organización del trabajo. No obstante, como también hemos podido apreciar, estas metodologías presentan ciertas divergencias, diferencias de énfasis, de profundidad y, en general, diversos niveles de acercamiento al ámbito de las competencias laborales.

Veamos a continuación los alcances y limitaciones que presentan estas metodológicas con el objetivo de poder seleccionar el mejor método de identificación de competencias conforme a las características de cada entidad.

ALCANCES DEL ANÁLISIS FUNCIONAL

- Se centra en la descripción de funciones y no en tareas, es decir, parte de la identificación o descripción de los conocimientos, habilidades o destrezas que el trabajador (a) debe demostrar en una función determinada pero no circunscrita a una situación laboral específica, ya que de suceder esto se restringe la posibilidad de identificación de la capacidad de transferencia.
- Al abordar las funciones más que los puestos, este tipo de análisis conduce a la convergencia de actividades semejantes o distintas pero orientadas hacia una misma función.
- Describe productos y resultados, no procesos; es decir, se centra en los resultados y no en cómo se hacen las cosas.
- Describe la función con base en elementos de competencia, bajo criterios de evaluación que indican los niveles mínimos requeridos. Esto está basado en la idea de construir bases mínimas para el efecto de la certificación.
- Se presenta como una vía objetiva para identificar el nivel de cualificación de una persona para realizar una determinada actividad, ya que parte de la integración de una norma

de competencia que resume los requerimientos mínimos esperados en el desempeño de una actividad. En dicha norma se precisan e identifican 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 consciente con base en un conocimiento efectivo.

- La aplicación del Análisis Funcional permite generar las condiciones para el establecimiento de un lenguaje común en torno a las necesidades y requerimientos competenciales de la organización
- La identificación de competencias se construyen con la participación de todas las personas que trabajan en la entidad bajo la supervisión de un apersona externa experta, lo que conduce a un mayor compromiso por parte de los participantes y, en este sentido, lograr que las competencias reflejen las condiciones reales de trabajo.

LÍMITES DEL ANÁLISIS FUNCIONAL

- La descripción de funciones puede resultar tan genérica que no expresa, en un momento dado, las características y requerimientos particulares de una entidad determinada.
- Las estructuras basadas en un grupo de trabajo requieren de tiempos intensivos. Aun una reunión mensual puede ser difícil de coordinar si se tienen agendas muy extensas, y ello conduce a pérdida de tiempo.
- Ciertos participantes necesitarán tiempo para convencerse de los objetivos y beneficios del sistema

ALCANCES DEL DACUM, SCID Y AMOD

- Se genera una interacción y sinergia grupal.
- Se capitaliza y aprovecha el potencial de la tormenta de ideas.
- Se construye un consenso grupal, con productos que los actores comprenden.
- Hace participar y comprometer a todas las personas que trabajan en la entidad.
- Apunta a un desempeño superior del personal.
- Los talleres constituyen actos de formación para los integrantes, permitiendo uniformar los criterios sobre lo que es «un buen desempeño» del personal.
- Se hace rápido y a bajo costo.

3.2.4

- La ventaja de AMOD es la agilidad que ofrece para conectar la normatividad de las competencias con la formación y la evaluación; puede responder muy rápido a una necesidad de estructurar, guiar y administrar la formación y el aprendizaje.
- Aparte de los puntos mencionados, la ventaja del SCID es la forma sistemática y profunda del análisis de la tarea, generando la información necesaria para construir los elementos de competencia laboral coincidentes con la metodología del análisis funcional, identificando los criterios y evidencias de desempeño, los conocimientos y actitudes requeridos, las decisiones que debe tomar. Al mismo tiempo, genera los insumos para la elaboración de guías didácticas y material de apoyo.

LIMITES DEL DACUM, SCID Y AMOD

- No parten de la función global de la organización; esto lleva al riesgo de no incluir competencias que se deriven de ella, por ejemplo, la capacidad de trabajar por objetivos de la organización.
- La descomposición de la función del área o de la ocupación en tareas lleva al riesgo de que se visualice el trabajo en una forma atomizada, cuando a la organización le interesa no tanto el desempeño en una tarea, sino el resultado integrado u holístico.
- La disfuncionalidad —los problemas, las situaciones no previstas y operaciones no requeridas— no aparecen con facilidad en el análisis, y así tampoco la mejora continua desde una perspectiva amplia.
- No necesariamente los trabajadores y trabajadoras expertos son capaces de saber qué es lo que los hace de alto desempeño en su trabajo; la afirmación de que sí son capaces, parte del supuesto cuestionable que su desempeño es fundamentalmente el resultado de un conocimiento explícito y no de una base de conocimientos implícitos o subyacentes.
- Las expresiones de las tareas deben ser en términos de acción y resultado; actitudes, liderazgo, comunicación y otros elementos relacionados con la capacidad de interacción social, no se consideran tareas en estas metodologías, mientras que para las empresas modernas estas variables son cada vez más importantes por el impacto que tienen en el aprendizaje de la persona y de la organización.
- Existe el riesgo, que los participantes en los talleres no sean representativos para la función y las competencias del área en su totalidad.

LIMITES ESPECÍFICOS DEL DACUM

- Se queda en el currículo; no deriva a normas de desempeño ni a una estrategia de formación y evaluación.
- Difícil de convertirlo en un instrumento de gestión del aprendizaje de personal en la actividad cotidiana.
- Los conocimientos y actitudes requeridas se quedan sin referencia específica, convirtiéndose fácilmente en un listado abierto de requerimientos.

LIMITES ESPECÍFICOS DEL AMOD

- No lleva a una clara definición del estándar de ejecución requerida ni tampoco a los conocimientos subyacentes y las actitudes.
- En relación al punto anterior, existe el riesgo de que predomine la subjetividad en la evaluación, y con ello la posibilidad de un conflicto de relación laboral.
- Genera poca información para desarrollar guías didácticas de apoyo formativo al desarrollo de la competencia.

LIMITES ESPECÍFICOS DEL SCID

- Puede resultar en un proceso largo para los integrantes del grupo «experto».
- Suelen repetirse conocimientos y habilidades requeridas en diferentes subcompetencias o tareas, lo cual demanda un esfuerzo integrador adicional para establecer el programa o plan de capacitación.
- Se genera mucha información que después debe convertirse en un instrumento de gestión práctica.

ALCANCES DEL ETED

- La Formación en Alternancia y la Pedagogía de la Disfunción, procesos básicos del ETED, son estrategias dinámicas que se construyen y reconstruyen en su relación con la realidad. Para su aplicación no se requiere de un previo acercamiento conceptual, es en ella donde se aprende. Su condición es mantener en permanente relación el conocimiento teórico y el práctico.
- Genera un proceso de formación flexible y permanente a partir de la capacidad para aprender en y para el trabajo, y para detectar, por parte de los sujetos participantes, sus necesidades de formación.

3.2.4

- La Formación en Alternancia y la Pedagogía de la Disfunción son estrategias pedagógicas que no sólo identifican las competencias en el proceso formativo, sino que, al tomar conciencia el sujeto, también la formación las desarrolla.
- Propicia la formación permanente y autónoma de los individuos que participan en la implementación de este enfoque.
- Es una metodología inclusiva, esto es, incluye a las personas de menor nivel educativo, ya que éstas se encuentran también en condiciones apropiadas para poder crear, pueden ser autónomas y responsables.
- Otorga una capacitación para la inserción instrumental, así como con vistas a un desarrollo y progreso personal, lo que implica desarrollar la capacidad y la posibilidad de adaptarse permanentemente a la vida cotidiana, en particular a la evolución de las condiciones de trabajo.
- Revaloriza el papel del trabajador(a) y la importancia que éste tiene en un proceso educativo-productivo.
- Analiza los fenómenos que ocurren dentro de una actividad productiva no sólo desde las cifras de orden cuantitativo, sino especialmente a partir de los procesos cualitativos que en ella se generan.
- Parte de la concepción que el saber que posee un adulto es un saber hacer que le es útil porque le permite desarrollar habilidades en su vida cotidiana y solucionar problemas.
- Reconoce la naturaleza del trabajo y la importancia que ésta tiene en la formación de los trabajadores.
- Analiza a partir de la relación que ella tiene con el desempeño de las actividades productivas y de la evolución o mecanismos del saber hacer.

LIMITES DEL ETED

- No llega a la identificación de una medida estandarizada que permita evaluar el nivel de calificación de los trabajadores y trabajadoras.
- Es una metodología que, para su implementación y efectivo desarrollo, conlleva un período prolongado, por lo que a las organizaciones les resulta poco atractivo si dentro de sus prioridades se encuentra la capacitación ágil y rápida de personal .
- Debido a que los programas formativos se van construyendo a partir de las necesidades de los diversos actores que participan en la actividad productiva, existe desconfianza e insatisfacción por no conocer paso a paso cómo se capacitará.

- La idea de que un proceso formativo largo es una pérdida de tiempo.
- Poca confianza por del personal directivo de las organizaciones para compartir con ajenos información sobre sus procesos de producción y temor de invertir dinero en la capacitación de sus trabajadores y trabajadoras para que luego ellos busquen otros trabajos o exijan mejores condiciones laborales.

PROCESO DE APLICACIÓN DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS: NORMALIZACIÓN DE COMPETENCIAS

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

El objetivo de las metodologías descritas hasta ahora no es otro que el de lograr la mejor descripción posible de los desempeños laborales que las personas deben ser capaces de obtener. Pero estos desempeños deben ser especificados claramente para que sirvan como referentes a la formación, evaluación y certificación. Estas especificaciones se suelen consignar en formatos que incluyen informaciones sobre: los criterios para juzgar la calidad del desempeño, las evidencias de desempeño, las evidencias de conocimiento y el campo o ámbito de aplicación. Este conjunto es el que conforma un estándar de competencia laboral.

De esta forma, una norma de competencia es la especificación de una capacidad laboral que incluye por los menos:

- La descripción del logro laboral: lo que una persona debe ser capaz de hacer.
- Los criterios para juzgar la calidad de dicho logro: la forma en que puede juzgarse si lo que hace está bien hecho
- Las evidencias de que el desempeño se logró: las condiciones en que la persona debe demostrar su competencia.
- Los conocimientos aplicados: los tipos de evidencia necesarios y suficientes para asegurar que lo que hizo se realizó de manera consistente, con base en un conocimiento efectivo.
- El ámbito en el cual se llevó a cabo.

Es posible aplicar la norma en el ámbito nacional, en una rama, sector u organización, dependiendo del ámbito en que se realizó la identificación de competencias. 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, e implica en su definición al gobierno.

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 de recursos humanos por competencias.

3.3

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 norma define un desempeño competente contra el cual es factible comparar el desempeño observado de un trabajador o trabajadora. Es una clara referencia para juzgar la competencia o no de la competencia laboral. En este sentido la norma de competencia está en la base de varios procesos dentro del ciclo de vida de los recursos humanos: el de selección, el de formación, el de evaluación y el de certificación.

El sentido de la normalización es reconocer la aplicabilidad de una determinada competencia para una generalidad de casos, en diversos ambientes laborales. Normalizar no es homogeneizar ni uniformar, es identificar algunos elementos comunes característicos y tratar como común lo común y como diferente lo diferente.

Una competencia laboral se constituye, por tanto, en norma de competencia laboral cuando es aceptada como tal, es decir, como un referente o estándar sobre una determinada ocupación. Y es un estándar porque se convierte en una “moneda de curso común” para todos los agentes del proceso.

El ser un estándar permite comparar un cierto desempeño observado contra dicho referente para establecer si se adecua o no al mismo. De allí se deriva que la norma de competencia es la base para la evaluación de competencias. También lo es para la elaboración de programas de formación ya que esencialmente la norma describe las competencias requeridas para el desempeño, permitiendo establecer cuáles son los objetivos hacia los que dirigir el aprendizaje, cuáles los contenidos de conocimientos a impartir y cuáles las prácticas necesarias.

3.3.1

LA UTILIDAD DE LAS NORMAS DE COMPETENCIA

Las normas de competencia se convierten en un facilitador poderoso en la creación de un lenguaje común entre los diferentes actores, en los procesos de formación y capacitación en las organizaciones.

La norma de competencia define un desempeño competente contra el cual es factible comparar el desempeño observado de un trabajador o trabajadora y detectar las áreas de competencia en las que necesita mejorar para ser considerado competente. Es una clara referencia para juzgar la posesión o no de la competencia laboral.

Un estándar de competencia puede brindar un criterio fundamental en la selección del personal para un espectro variado de ocupaciones en las organizaciones, más que para un puesto de trabajo. Es fundamental en la elaboración de los currículos de formación, al establecer los elementos de competencia y las evidencias y criterios de desempeño que pueden convertirse en orientadores para la especificación de objetivos de los módulos de formación y objetivos de aprendizaje en cada uno de los módulos definidos. Por tanto, se sabrá más fácilmente qué esperar de un programa de formación basado en una norma de competencia, y cuál será el contenido formativo a partir de la norma de competencia

La evaluación de la competencia laboral adquiere una dimensión mucho más objetiva cuando es realizada contra una norma de competencia. De este modo el desempeño se verifica en relación con el contenido de la norma, obviando eventuales elementos subjetivos, de esta forma, las trabajadoras y trabajadores pueden conocer el contenido ocupacional de la norma contra la cual serán evaluados.

La certificación ocupacional se efectúa también en referencia a las normas de competencia. De este modo el certificado le imprime un valor de posesión quien lo obtuvo centrado en la descripción de sus competencias a partir de una norma. Así, los trabajadores y trabajadoras exhibirán acreditaciones acerca de lo que saben hacer, no solamente de las horas de formación y del nombre de los cursos a los que asistieron.

De estos planteamientos se deducen una serie de ventajas para los actores implicados.

VENTAJAS DE LA NORMALIZACIÓN DE COMPETENCIAS

- **Para los trabajadores y trabajadoras:** Da una clara visión de sus capacidades y su conocimiento acumulado. Les permite analizar su competencia frente a los requerimientos ocupacionales, orientar sus acciones de actualización laboral, tener la posibilidad de que sus competencias sean reconocidas.
- **Para las entidades de formación:** Mejora la calidad, pertinencia y flexibilidad de su oferta. Mejora sus procedimientos hacia la orientación ocupacional. Le permite diseñar mecanismos de reconocimiento y certificación de aprendizajes previos.
- **Para las organizaciones:** Mejora la gestión del personal. Facilita la selección. Permite planificar mejor las acciones de desarrollo de las personas. Aumenta la efectividad de la capacitación. Mejora la competitividad. Referencia el conocimiento de las personas en relación con las necesidades de los empleos.
- **Para la formulación de políticas públicas de formación y empleo:** Genera un marco coherente para el diseño de políticas activas de empleo y formación. Fortalece las relaciones empleo/formación. Apoya la conformación de sistemas de educación y formación permanentes. Facilita la conformación de sistemas de formación y certificación de competencias laborales. Mejora la efectividad de los recursos aplicados a la formación de trabajadores y trabajadoras desocupados.

3.3.2

EL CONTENIDO DE UNA NORMA DE COMPETENCIA

Toda norma de competencia norma incluye los siguientes componentes que iremos desarrollando:

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

La unidad de competencia y las realizaciones profesionales han sido especificadas en la fase de identificación de competencias, como hemos visto en apartados anteriores, el resto elementos se definen para la norma de competencia y pueden ser elaborados con el grupo de trabajo, partiendo de 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.

Ejemplos de preguntas de ese listado: ¿Qué desempeños claves se esperan de una persona en una situación normal? ¿Qué tipo de decisión debe tomar para lograr los desempeños? ¿Qué debe hacer frente a imprevistos, a situaciones de emergencia?

¿Qué actitudes se espera que manifieste? ¿Qué errores debe evitar? ¿A quién y cómo tiene que comunicar? ¿Debe atender aspectos relacionados con la seguridad y salud? ¿Cuáles son estos?

**PRESENTACIÓN DE UNA
NORMA DE COMPETENCIA**

Área ocupacional/cualificación profesional/puesto de trabajo⁵

Unidad de competencia

Definida en el mapa de competencias

Realización profesional:

Descripción de un resultado que una persona es capaz de lograr establecida en el mapa de competencias.

<p>Criterios de desempeño</p> <p><i>Es un resultado y un enunciado evaluativo que demuestra el desempeño de una persona y por tanto su competencia. Como se dirigen a los aspectos más importantes de la competencia, expresan las características de los resultados esperados.</i></p>	<p>Evidencias de desempeño</p> <p>Desempeño directo <i>Situaciones contra las cuales se demuestra el resultado del trabajo.</i></p> <p>Evidencias de producto <i>Resultados tangibles derivados del desempeño..</i></p>
<p>Campos de aplicación</p> <p><i>Incluye las distintas circunstancias, en el lugar de trabajo, materiales y ambiente organizacional en el marco del cual se desarrolla la competencia.</i></p>	<p>Evidencias de conocimiento/comprensión</p> <p><i>Especifica el conocimiento que permite lograr un desempeño competente. Incluye conocimientos sobre principios, métodos o teorías aplicadas para lograr la realización profesional descrita.</i></p>

Guía para la evaluación

Establece los métodos de evaluación y las mejores formas de recolección de las evidencias para la evaluación de la competencia.

Veamos un ejemplo la aplicación de este cuadro para una unidad de competencia como “satisfacer las necesidades de atención de las personas usuarias”.

⁵ Depende del punto de partida en la identificación de competencias.

Cualificación profesional

Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales.

Unidad de competencia

Satisfacer las necesidades de atención de las personas usuarias.

Realización profesional

Identificar las necesidades de las personas usuarias

<p>Criterios de desempeño</p> <p>Eres competente cuando</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntas para obtener información precisa de las necesidades de las personas usuarias. 2. Las escuchas con atención. 3. Observas su comportamiento y sus acciones 4. Actúas con empatía. 5. Construyes una atmósfera de confianza y amabilidad. 6. Enseñas a otros/as trabajadores/as cómo satisfacer las necesidades de las personas usuarias. 	<p>Evidencias de desempeño</p> <p>Desempeño directo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quejas verbales y escritas de las personas usuarias. 2. Sugerencias verbales y escritas . 3. Felicitaciones verbales y escritas. <p>Evidencias de producto <i>Resultados de estudios de atención y servicio.</i></p>
<p>Campos de aplicación</p> <p>Fases</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todas las áreas del servicio <p>Información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informes de estudios sobre atención y servicios. • Técnicas y métodos para detectar necesidades. <p>Ambiente Laboral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canales de comunicación para transmitir las necesidades a las personas de las áreas indicadas. 	<p>Evidencias de conocimiento/comprensión</p> <p><i>Es un resultado y un enunciado evaluativo que demuestra el desempeño de una persona y por tanto su competencia. Como se dirigen a los aspectos más importantes de la competencia, expresan las características de los resultados esperados.</i></p>

Guía para la evaluación

1. Observación del supervisor o supervisora correspondiente.
2. Listado de preguntas sobre conocimientos.
3. Observación estructurada a través de simulacros.

Con respecto a las normas de competencia también 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 ni tampoco desarrolla aspectos científicos o técnicos que fundamentan la realización del trabajador o trabajadora, pues excluiría a aquellas personas que aprendieron por medio de la práctica.
- Existen diferentes formas que nos permiten evidenciar el desempeño del trabajador o trabajadora como: a) la observación en el lugar de trabajo; b) los ejercicios simulados semejantes a las situaciones de trabajo; c) las pruebas de habilidades; d) los informes y registros utilizados en el desempeño; y e) la realización de un proyecto o tarea.
- Las evidencias de conocimiento se pueden corroborar mediante preguntas orales y prueba escrita.
- 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 u organización, de manera que sean aceptadas por todos los agentes implicados. Cualquiera sea el nivel en que se aplique la norma, ésta requiere ser validada, es decir, aprobada y aceptada por todos.

Las evidencias de desempeño que realizan los trabajadores y trabajadoras, se asocian a las cualificaciones a las que pertenecen. 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 cualificaciones corresponden y qué funciones puede realizar.

Por último, la validación de las normas de competencia 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: a) la metodología seguida para la

identificación de las competencias; y b) los componentes de la norma técnica y sus fundamentos. De esta manera podrán analizar el mapa de competencias 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 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.

3.3.3 NIVELES DE COMPETENCIA

Las normas de competencia están elaboradas para reflejar condiciones reales de trabajo, que se presentan en diferentes grados de complejidad, variedad y autonomía. Tales grados representan distintos niveles de competencia requeridos para el desempeño. En los distintos sistemas de normalización y certificación de competencias, la intención es crear un marco de referencia lo suficientemente amplio para conservar un sentido de flexibilidad y mantener las posibilidades de las personas para transferir sus competencias a nuevos contextos laborales, ya que su utilización permite visualizar las posibilidades de ascenso o descenso en el desempeño. Aunque se pueden establecer diferentes niveles, de 1 a 3, de 1 a 4 o de 1 a 5, éste último es el más utilizado.

NIVEL 1

Competencia en la realización de una variada gama de actividades laborales, en su mayoría rutinarias y predecibles.

NIVEL 2

Competencia en una importante y variada gama de actividades laborales, llevadas a cabo en diferentes contextos. Algunas de las actividades son complejas o no rutinarias y existe cierta autonomía y responsabilidad individual. A menudo, puede requerirse la colaboración de otras personas, quizás formando parte de un grupo o equipo de trabajo.

NIVEL 3

Competencia en una amplia gama de diferentes actividades laborales desarrolladas en una gran variedad de contextos que, en su mayor parte, son complejos y no rutinarios. Existe una considerable responsabilidad y autonomía y, a menudo, se requiere el control y la provisión de orientación a otras personas.

NIVEL 4

Competencia en una amplia gama de actividades laborales profesionales o técnicamente complejas, llevadas a cabo en una gran variedad de contextos y con un grado considerable de autonomía y responsabilidad personal. A menudo, requerirá responsabilizarse por el trabajo de otros y la distribución de recursos.

NIVEL 5

Competencia que conlleva la aplicación de una importante gama de principios fundamentales y técnicas complejas, en una amplia y a veces impredecible variedad de contextos. Se requiere una autonomía personal muy importante y, con frecuencia, gran responsabilidad respecto al trabajo de otros y a la distribución de recursos sustanciales. Asimismo, requiere de responsabilidad personal en materia de análisis y diagnósticos, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

INCUAL (Instituto nacional de las Cualificaciones) utiliza también cinco niveles para especificar el nivel de cualificación de las distintas familias profesionales.

NIVEL 1

Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados.

NIVEL 2

Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso.

NIVEL 3

Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.

NIVEL 4

Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.

NIVEL 5

Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.

PROCESO DE APLICACIÓN DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS: LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

La introducción del enfoque de competencias ha significado para la formación una vía para la actualización y el acercamiento a las necesidades reales de las organizaciones. Una de las críticas más usuales a los sistemas de formación tradicionales radica en su alejamiento precisamente 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 com-

petencias. 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 define a la **capacitación profesional** como *“dar un suplemento de conocimientos teóricos y prácticos, a fin de aumentar la versatilidad y la movilidad ocupacionales de un trabajador o trabajadora para 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”*. Y 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”*.

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, por otro lado, se refiere a la formación obtenida por medio de un programa tendente a desarrollar competencias específicas para el desempeño de una determinada función. Una y otra permiten cumplir con el objetivo de vincular el aprendizaje con su uso práctico.

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 organizaciones y en los ámbitos naturales de los trabajadores y trabajadoras, entendiéndola como una necesidad y una inversión. La **capacidad de**

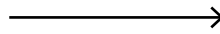
3.4

aprender es un factor cada vez más importante en las organizaciones.

En general, las organizaciones innovadoras en su sistema productivo y en su organización del trabajo valoran altamente la formación, en contraposición con las organizaciones tradicionales, que han innovado escasamente y que poco valoran la formación de sus trabajadores y trabajadoras. El enfoque de competencias obliga a superar los métodos de formación

FORMACIÓN TRADICIONAL

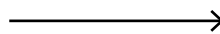
- *Larga duración.*
- *Currículos desactualizados.*
- *Estructura rígida.*
- *Se basa en el saber del docente.*
- *El alumnado es pasivo, memoriza y repite.*
- *Recepciona información.*
- *Formación para un puesto.*
- *Formación de habilidades y destrezas.*



FORMACIÓN PARA LA EMPLEABILIDAD

- *Formación flexible y personalizada,*
- *Contenidos y estrategias en entorno flexible.*
- *El alumnado es activo: analiza,*
- *investiga, aporta su saber.*
- *Formación para la empleabilidad.*
- *Formación integral.*

PEDAGOGÍA DIRECTIVA



NUEVA PEDAGOGÍA

tradicionales, orientándolos hacia una pedagogía diferente, tal como se expresa en el cuadro siguiente:

La nueva pedagogía se basa en la idea de que el(a) docente es un facilitador del proceso.

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

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

1. formar es fomentar, mediante el aprendizaje, la efectividad del talento humano en todas sus dimensiones: intelectual, afectiva, etc.;
2. los conocimientos tienen valor cuando se reflejan en capacidades operativas (comportamientos);
3. la mejor forma de aprehender los conocimientos 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.

Partiendo del enfoque de competencias, las actividades y capacidades señaladas por la unidad de competencia son la base del módulo de formación. Al respecto se pueden proponer las siguientes premisas para pasar de la evaluación de competencias al currículo de formación:

- La unidad de competencia está conformada por un conjunto de actividades profesionales con valor y significado en el empleo. A los efectos de la formación una unidad de competencia casi siempre se asocia un módulo de formación.
- El módulo de formación es un conjunto de saberes (técnicos, sociales y aptitudinales) ordenado por afinidad formativa, que cumple ciertas condiciones de profesorado y medios. Estos módulos son la unidad de oferta formativa.
- Aunque sirva de base, la unidad de competencia no es lo mismo que el módulo de formación, pues la primera no es un programa de formación, aunque su contenido es la base para elaborar programas formativos.
- La unidad de competencia se puede adquirir en diferentes ámbitos: educativos institucionalizados, programas de formación en la propia organización o por medio de la práctica

El proceso sería entonces, a partir de las unidades de competencia establecidas en el análisis de competencias asociar módulos de formación a las unidades de competencia, en los que se establecen los medios profesionales, saberes, actitudes y medios tecnológicos. En cada cruce entre módulos y unidades se ubicarán las realizaciones profesionales que son objeto de enseñanza/ aprendizaje por los módulos correspondientes. Veámoslo con un ejemplo:

3.4

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL: ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES SOCIALES

<p><i>Preparar y apoyar las intervenciones de atención a las personas y a su entorno en el ámbito institucional indicadas por el equipo interdisciplinar.</i></p>	<p><i>Unidad de competencia UC.1.</i></p>
<p>Módulo formativo 1. <i>Intervenciones en la atención a las personas dependientes y su entorno: Instituciones (programas y profesionales de atención directa a personas dependientes: Características. El papel de los diferentes profesionales de atención socio sanitaria. El equipo interdisciplinar. Atención a personas dependientes. Autonomía. Protocolos de actuación. Principios éticos de la intervención social con personas dependientes. Actitudes y valores. Atención integral en la intervención.</i></p>	<p><i>Realización profesional RP1.MF1. Apoyar al equipo interdisciplinar en la recepción y acogida de los nuevos residentes, colaborando en la adecuación del plan de cuidados individualizado.</i></p>
<p><i>Preparar y apoyar las intervenciones de atención a las personas y a su entorno en el ámbito institucional indicadas por el equipo interdisciplinar.</i></p>	<p><i>Unidad de competencia UC.1.</i></p>
<p>Módulo formativo 2. <i>Preparación en actividades en instituciones sociales: Protocolos de actuación. Participación del usuario en las actividades. Autonomía. Acompañamiento en actividades de la vida diaria siguiendo instrucciones del profesional competente. Información a usuarios para el desarrollo de las actividades. Características en intereses de los usuarios. Incidencias. Instituciones de personas dependientes. Recopilación y transmisión de información al equipo de trabajo y al equipo interdisciplinar.</i></p>	<p><i>Realización profesional RP1.MF2. Preparar intervenciones programadas por el equipo interdisciplinar dirigidas a cubrir las actividades de la vida diaria.</i></p>
<p><i>Preparar y apoyar las intervenciones de atención a las personas y a su entorno en el ámbito institucional indicadas por el equipo interdisciplinar.</i></p>	<p><i>Unidad de competencia UC.1.</i></p>
<p>Módulo formativo 3. <i>Participación en la organización funcional en una institución socio sanitaria: Distribución de tareas. Horarios. Turnos. Grupos de trabajo. Transmisión de la información. Indicadores de calidad de las intervenciones.</i></p>	<p><i>Realización profesional RP 1.MF3. Participar con el equipo interdisciplinar en la planificación y organización de las actividades preventivas, ocupacionales y de ocio, garantizando el nivel de calidad de los servicios prestados y la satisfacción de los usuarios.</i></p>
<p><i>Preparar y apoyar las intervenciones de atención a las personas y a su entorno en el ámbito institucional indicadas por el equipo interdisciplinar.</i></p>	<p><i>Unidad de competencia UC.1.</i></p>
<p>Módulo formativo 4. <i>Plan de cuidados individualizado y la documentación básica de trabajo: Características del plan de cuidados individualizado. Elementos constitutivos. Profesionales que intervienen. El expediente individual del usuario. Composición. Protocolos de actuación. Hojas de incidencia. Documentación socio sanitaria utilizada en Instituciones de personas dependientes. Recopilación y transmisión de información al equipo de trabajo y al equipo interdisciplinar.</i></p>	<p><i>Realización profesional RP 1.MF4. Participar con el equipo interdisciplinar en la planificación y organización de las actividades preventivas, ocupacionales y de ocio, garantizando el nivel de calidad de los servicios prestados y la satisfacción de los usuarios.</i></p>

PROCESO DE APLICACIÓN DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS: CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES.

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

La certificación es la culminación del proceso de reconocimiento formal de las competencias de los trabajadores y trabajadoras, implica la expedición por parte de una institución autorizada, de una acreditación acerca de la competencia poseída por una persona. Normalmente la certificación se otorga como un reconocimiento a la culminación de un proceso de formación, basada en el tiempo de capacitación y práctica, así como en los contenidos evaluados.

El concepto de certificación pretende alejarse de la concepción académica de credencial obtenida al concluir estudios y haber resuelto apropiadamente las pruebas, y acercarse a la descripción de las capacidades laborales reales de las personas, en algunos casos sin dar relevancia a la forma como adquirió tales competencias. Esto acerca el concepto a la idea de reconocimiento de saberes o de aprendizajes previos, como, de hecho, se le denomina en algunos países.

El fin de la certificación es otorgar un reconocimiento de la competencia de las trabajadoras y trabajadores; tal reconocimiento lleva incluido un proceso de evaluación y uno de formación. La certificación es una síntesis en el proceso de formación de la persona pero no un punto final, se trata de un proceso continuo validado a lo largo de la vida laboral. El certificado lleva implícito un proceso de evaluación realizado acerca de las competencias en él acreditadas.

Un **certificado de competencia laboral** se refiere a un desempeño concreto en el cual el trabajador o trabajadora ha demostrado ser competente por medio de la evaluación de competencias. La base sobre la cual se expide el certificado es una norma de competencia laboral y, como se estableció en su momento, la norma está construida a partir de las competencias necesarias para desempeñarse efectivamente en una situación concreta de trabajo.

Reconocer las competencias desarrolladas durante el ejercicio laboral se puede convertir en un poderoso motor para la adquisición de nuevas competencias, genera mejores señales para la elaboración de programas de formación y los dota de mayor precisión al resolver las necesidades de formación requeridas para alcanzar determinado nivel de competencia.

La certificación de competencias adquiere ahora un valor relacionado profundamente con la empleabilidad de los trabajadores y trabajadoras en la medida en que los certificados se refieren a competencias de base amplia, que facilitan su transferibilidad entre diferentes contextos ocupacionales.

Pero la vigencia de un certificado de competencias se considera limitada, de hecho la persona poseedora del mismo debe actualizar la certificación. Esto tiene la finalidad de garantizar que se ha mantenido al tanto de los cambios que

3.5

la organización del trabajo y la tecnología hayan podido producir en su área ocupacional.

Otras características de la certificación de competencias son:

- que permita a cualquiera reconocer el contenido de la ocupación que se está certificando. En el sistema español de certificación ese marco es el Catálogo Nacional de Cualificaciones.
- Ello significa que lo valoren todos los agentes sociales implicados. El valor de un certificado se puede asemejar gráficamente hablando, al dinero. Un billete no vale más por su diseño, colorido o tamaño sino por el valor que le asigna la sociedad y la economía que lo utilizan.
- no burocratizado y menos costoso para el usuario que otras alternativas. Siguiendo con la metáfora del dinero la gente lo usa porque encuentra que es un mejor referente para entenderse que, por ejemplo, cambiar directamente manzanas por arroz.
- Es decir, el proceso de certificación debe nacer de un mecanismo institucional creíble y socialmente reconocido. Si existen muchos tipos y fuentes de certificados, pronto los malos certificados desplazarán a los buenos. Mucha gente acudirá a las certificaciones de menor calidad que seguramente serán más accesibles y menos estrictas.
- Ello implica que las trabajadoras y trabajadores sepan lo que el certificado dice de ellos, lo que se espera de su desempeño; así como la persona empleadora pueda ver, sin lugar a dudas, el tipo y alcance de las competencias poseídas.
- Porque efectúa el reconocimiento de todos los saberes y valora los conocimientos y las aptitudes adquiridas en todos los ámbitos de la vida pero también se articula con la oferta de oportunidades de formación, que permitan complementar las competencias aún no poseídas. El proceso de reconocimiento de competencias debe ofrecer todas las posibilidades educativas y formativas para motivar al candidato hacia su desarrollo profesional. Crear una cultura del aprendizaje implica, entre otras cosas, ampliar las oportunidades de formación.

En el sistema español de certificación este proceso se define como “el conjunto de actuaciones dirigidas a reconocer, evaluar y acreditar las competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia laboral o de vías no formales de formación”.

Con el fin de que esta evaluación y acreditación de las competencias profesionales se desarrolle siguiendo criterios de fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación, el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales sirve de referencia objetiva en el procedimiento.

3.5.1

REQUISITOS PARA LA CERTIFICACIÓN POR INSTANCIAS OFICIALES

El Instituto nacional de las Cualificaciones establece que las personas que deseen participar en el procedimiento deberán cumplir los siguientes requisitos:

1. Poseer la nacionalidad española, haber obtenido el certificado de registro de ciudadanía comunitaria o la tarjeta de familiar de ciudadano o ciudadana de la Unión, o ser titular de una autorización de residencia o, de residencia y trabajo en España en vigor, en los términos establecidos en la normativa española de extranjería e inmigración.
2. Tener 18 años cumplidos en el momento de realizar la inscripción, cuando se trate de unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel I y 20 años los niveles II y III.
3. Tener experiencia laboral y/o formación relacionada con las competencias profesionales que se quieran acreditar:
 - En el caso de experiencia laboral. Justificar, al menos 3 años, con un mínimo de 2.000 horas trabajadas en total, en los últimos 10 años transcurridos antes de realizarse la convocatoria. Para las unidades de competencia de nivel I, se requerirán 2 años de experiencia laboral con un mínimo de 1.200 horas trabajadas en total.
 - En el caso de formación. Justificar, al menos 300 horas, en los últimos 10 años transcurridos antes de realizarse la convocatoria. Para las unidades de competencia de nivel I, se requerirán al menos 200 horas. En los casos en los que los módulos formativos asociados a la unidad de competencia que se pretende acreditar contemplen una duración inferior, se deberán acreditar las horas establecidas en dichos módulos.
4. En los casos a los que se refiere el artículo 10.1.b), poseer documento justificativo de cumplir con alguno de los requisitos adicionales previstos.

Las personas mayores de 25 años que reúnan los requisitos de experiencia laboral formativa indicados en el apartado anterior, y que no puedan justificarlos mediante los documentos señalados en el artículo 12 del real decreto 1224/2009 de 17 de julio, podrán solicitar su inscripción provisional en el procedimiento. Presentarán la justificación mediante alguna prueba admitida en derecho, de su experiencia laboral o aprendizajes no formales de formación. Para estudiar estos casos, las administraciones competentes designarán a los asesores y asesoras necesarios, que emitirán un informe sobre la procedencia o no de la participación del aspirante en el procedimiento. Si el informe es positivo, se procederá a la inscripción definitiva.

La instrucción del procedimiento constará de las siguientes fases:

- **Fase A.** Asesoramiento.
- **Fase B.** Evaluación de la competencia profesional.
- **Fase C.** Acreditación y registro de la competencia profesional.

En nuestra realidad más cercana La Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional, está certificando la cualificación profesional de la “Atención a personas dependientes en instituciones sociales” cuyas unidades de competencia están recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Los requisitos y fases del proceso no difieren apenas por los establecidos a nivel estatal.

La **finalidad** del Dispositivo de Reconocimiento de la Competencia de la Viceconsejería de Formación Profesional y Aprendizaje Permanente del Gobierno Vasco es una estructura operativa cuyos procedimientos tienen la finalidad de evaluar la **competencia profesional** de la población activa, adquirida a través de la experiencia laboral y otros aprendizajes no formales e informales.

Sus **funciones**, verificar, evaluar y certificar que la competencia profesional adquirida por cualquier vía, alcanza el nivel establecido en las Cualificaciones Profesionales. Este Dispositivo permite, de un modo personalizado y flexible, que las personas puedan capitalizar sus aprendizajes previos para favorecer el incremento de su competencia y estimular

su progresión profesional. Tiene, por último, la **misión** de motivar a las personas para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Los **requisitos** para solicitar la certificación son:

1. Personas con experiencia de trabajo de al menos 3 años.
2. Personas con aprendizajes formales (estudios, cursos oficiales) que acrediten al menos 300 horas de formación en los últimos 10 años.
3. Personas con formación por autoaprendizaje
4. Personas con aprendizajes no formales (cursos, formación en empresas, a distancia...)
5. Personas con experiencias adquiridas en actividades diferentes a la del trabajo habitual

El reconocimiento de la competencia profesional conlleva su certificación oficial. La competencia mínima evaluada deberá estar asociada a una Unidad de Competencia completa. Las **fases** del proceso de certificación son las siguientes:

1ª Fase: Información

En esta fase de información se informa de los requisitos para el reconocimiento de las Cualificaciones Profesionales, del procedimiento a seguir, documentación a presentar, asesores...

2ª Fase: Asesoramiento

En la fase de asesoramiento se procede a la recogida de evidencias: proyectos, trabajos realizados por el candidato o candidata, certificados oficiales de estudios y cursos, referencias, informes y certificados de personas empleadoras. Estas evidencias pasan a integrar la Carpeta de Logros Profesionales para después realizar un Test de Autoevaluación.

3ª Fase: Contraste de competencias

El contraste de competencias consiste en la realización por parte del candidato/a de actividades específicas que traten de reproducir, lo más fielmente posible, las actividades del trabajo. Se desarrollarán a partir de un Plan de evaluación Individualizado. Podrán realizarse en situación de trabajo real en el puesto laboral del candidato/a o en situación de trabajo simulado en centros de Formación Profesional.

4ª fase. Certificación y registro

3.5.2

ASPECTOS A PRECISAR SOBRE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS.

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 cualificaciones se alude a la trayectoria específica de cada persona en lo que respecta a su experiencia de vida, a su 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 esa persona.

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 laboral de los sectores de actividad y de las organizaciones.

Cada organización 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 de los trabajadores y trabajadoras es posible detectarla en el contexto de organizaciones 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 organización 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. Las organizaciones aceptarán los

desafíos y generarán compromisos flexibles considerando los conocimientos que las personas movilizan como un activo que los mismos aportan al sistema organizacional.

La certificación ocupacional, en términos de competencias, constituye un registro que documenta que una persona 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: a) los contenidos de una actividad profesional; y b) 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 sector.

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.

Por ello que la acción de todos los agentes implicados 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. 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.

Una base de consenso para alcanzar esa coherencia y coordinación debería ser asumir como criterios para la certificación:

3.5.2

- 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 realidades a las que se pretende aplicar.

Por último, 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 todos. 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.

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

BIBLIOGRAFÍA

BILLOROU, N Y VARGAS ZUÑIGA, F. (2010) Herramientas básicas para el diseño e implementación de marcos de cualificaciones, Montevideo: Cinterfor/OIT.

CASTILLO, Y. (2007) “Sectores productivos demandan mano de obra más calificada. Los desafíos del entorno internacional” Revista Integración Tecnológica. República Dominicana, INFOTEP. n° 10. Enero/abril 2007

CEDEFOP (1998) El papel de la empresa en la formación permanente. AGORA II. Salónica: CEDEFOP.

CINTERFOR/OIT (2006) La nueva Recomendación 195 de OIT. Desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente, Montevideo: CINTERFOR/OIT.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2009) Educación y formación 2010: competencias clave para un mundo cambiante, Bruselas, 25.II.2009, COM(2009)640 final.

CHILECALIFICA (2005) “Competencias como herramientas de gestión”, n° 48, agt-sept. Santiago de Chile: SOFOFA.

DESCY, P. Y TESSARING, M. (2002) Formar y aprender para la competencia profesional, Luxemburgo: CEDEFOP.

GORABIDE (2009) Modelo de desarrollo de personas basado en competencias.

HERNÁNDEZ, A.; LACUESTA, R. (2007) Aplicación del aprendizaje basado en problemas (pbl) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica. conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro. Accesible en <http://dialnet.unirioja.es>

INTECAP (2002) Catálogo de competencias genéricas y metodológicas, Ciudad de Guatemala: INTECAP.

INTECAP (2002) Gestión del Recurso Humano por Competencia Laboral, Ciudad de Guatemala: INTECAP.

INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES (2008) Sistemas de cualificaciones: puentes para un aprendizaje a lo largo de la vida, Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte/OCDE.

INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES (2003) Sistemas nacionales de cualificaciones y formación profesional, Madrid: INEM.

IRIGOIN, M. Y VARGAS ZUÑIGA, F. (2002) Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud, Montevideo: Cinterfor/OIT.

JIMENEZ, A. (1997) “La gestión por competencias: una nueva manera de gestionar la organización y las personas en un nuevo paradigma” en Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos, Barcelona: Gestión 2000.

LLORENTE, A. (2005) la metodología pbl: jornada de buenas prácticas bikain para los centros de formación profesional. LANBIDE 2005. Accesible en www.hetel.org

MERTENS, L. (2002) Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias, Montevideo: Cinterfor/OIT.

MERTENS, L. (2007) Formación y productividad. Guía SIMAPRO: participar - aprender - innovar – mejorar, Montevideo: Cinterfor/OIT.

MERTENS, L. (1996) Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos, Montevideo: Cinterfor/OIT.

MORALES ARACENA, O. (2008) Gestión de recursos humanos basada en competencias, Santo Domingo: Gestio-polis.com

MULDER, M., WEIGEL, T. Y COLLINGS, K. (2008) “El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3.

OIT (2008) *Calificaciones para la mejora de la productividad, el crecimiento del empleo y el desarrollo*, Conferencia Internacional del Trabajo, 97.a reunión, Ginebra: OIT.

PERSON-DRIVEN SERVICES. *Working in partnership for full community inclusion.* Wayne State University. Accesible en www.wayne.edu/ddi

SCHALOCK, R. Y COL. (2007) “El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual” en *Revista Siglo Cero*, n° 224, vol. 38(4).

TRAINING MODEL DEVELOPED by The Counselling And Psychotherapy Central Awarding Body. Accesible en www.cpcab.co.uk

UGALDE, P.L. (2005) *Formación centrada en la persona.* Ponencia presentada en la conferencia “UCAB 2005 PARA VENEZUELA 2015”

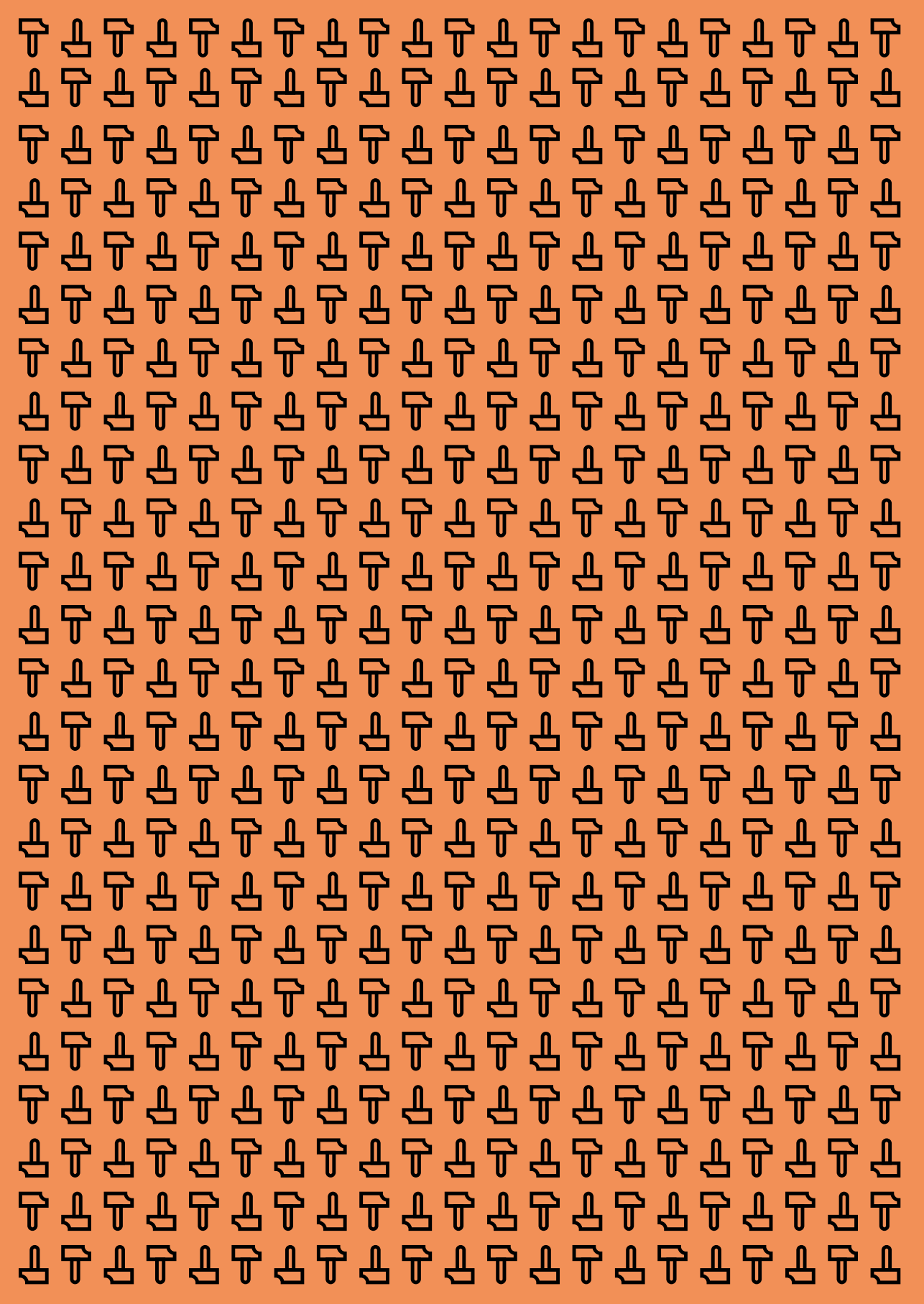
VARGAS ZUÑIGA, F., CASANOVA, F. Y MONTANARO, L. (2001) *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*, Montevideo: Cinterfor/OIT.

VARGAS ZUÑIGA, F. (2004) *40 preguntas sobre competencia laboral*, Montevideo: Cinterfor/OIT.

VARGAS ZUÑIGA, F. (2002) *Competencias en la formación y competencias en la gestión del talento humano: convergencias y desafíos*, Montevideo: Cinterfor/OIT.

VARTIAINEN, H.J. (1995) *El auge de la formación por aprendizaje en Finlandia.* CEDEFOP. N°4.

ZARIFIAN, P. (2001) *El modelo de competencia y los sistemas productivos*, Montevideo: Cinterfor/OIT.



**EL PORTAFOLIO N°2 CONTIENE LAS BASES
TEÓRICAS NECESARIAS PARA LLEVAR ADELANTE
EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO.**

**LOS TRES PORTAFOLIOS SON PARTE DE LAS
HERRAMIENTAS DISEÑADAS PARA FACILITAR EL
PROCESO DE PUESTA EN MARCHA DEL MODELO
DE GESTIÓN POR COMPETENCIAS EN CUALQUIER
ORGANIZACIÓN.**



ideiacom



FEVAS

(ETORBIZI)

BERRIKUNTZA SOZIOSANITARIOARAKO EUSKAL FUNDATZIOA
FUNDACIÓN IMASCA PARA LA INNOVACIÓN SOCIO-SANITARIA
BASQUE FOUNDATION FOR SOCIAL AND HEALTH CARE INNOVATION

