

# III

## Sistema de competencia laboral: modelos analíticos

El sistema de competencia laboral está compuesto por varios elementos que a su vez constituyen subsistemas dentro del sistema global, con sus propias dinámicas internas (autorreferenciales). Esto significa que ante la pregunta: ¿qué es el sistema de competencia laboral?, la repregunta es: ¿a qué dimensión de la competencia se está refiriendo; capacitación por competencias, certificación de competencias, normas de competencias, o metodologías de identificación y construcción de competencias?

Antes de pasar a cada uno de estos subsistemas de la competencia laboral, convendría preguntarse cómo un concepto que en el español (no así la palabra *competency* o *competence* en inglés) tiene un doble significado, «disputa» y «aptitud», se está convirtiendo en un verdadero sistema de significados y de creencias en la actualidad.

Para responder a esa pregunta, se puede utilizar una analogía con el surgimiento del concepto de calidad en las organizaciones. Este concepto siempre ha existido como parámetro de propiedad inherente a una cosa y como tal, integraba el lenguaje de las empresas. En un momento dado, la calidad emergió como eje para la creación de ventajas competitivas en el mercado y empezó a difundirse como base de las estrategias de competitividad-productividad de las empresas. Con el tiempo, se ha convertido en un verdadero sistema de significados y símbolos, volviéndose un detonador de cambio en las organizaciones.

En la actualidad, bajo el concepto de «calidad total» se entienden muchas cosas diferentes, pero al mismo tiempo, hay un conjunto de sim-

bolos y significados en común, que son efectivos y que pretenden instalar un nuevo paradigma de acciones de las personas. Esto hace que en un momento dado los aspectos básicos ya no están en discusión y son aceptados por la comunidad empresarial y laboral, instalándose como lenguaje en las empresas, para quedarse (Mertens, Palomares, 1993).

En cuanto a su dinámica, el concepto de calidad total empezó relativamente suelto, con varias interpretaciones y aproximaciones, y en muchos casos, con un discurso mucho más allá de los hechos en las empresas. En la actualidad, esto ya no se considera válido y el movimiento se ha ido normando con la aparición de las normas ISO, los premios de calidad y la actualización de las normas.

La analogía se da también a nivel de las interpretaciones. En materia de calidad hay escuelas que disputan fuertemente entre sí (por ejemplo, Duran, Crosby). Hay muchos modelos y se dan diferencias nacionales por las idiosincrasias, por las instituciones sociales que se han desarrollado, por las interpretaciones encontradas del movimiento sindical versus las del empresariado, y también de una evolución de modelos de calidad cerrados a interpretaciones abiertas y complejas.

En cuanto al «mundo real» de la empresa y el mercado de trabajo, se expusieron en los capítulos anteriores los motivos del surgimiento de la competencia laboral en la actualidad. Es decir, la lógica de transformación del aparato productivo y del mercado de trabajo que corresponde; su sustento en el mundo de la empresa y en el de las personas.

Esta parte se dedicará a las interpretaciones en términos generales para aterrizar, en el siguiente capítulo, en la revisión de algunos modelos que operan en la práctica.

La interpretación de la competencia no se hará, en este trabajo, en términos de definiciones. Esa información se puede consultar en los escritos y la literatura que ya circula por el mundo y que seguramente se expandirá en los próximos años. El aporte que aquí se pretende hacer es el de plantear y comentar cómo se puede entender el concepto de competencia en sus diferentes manifestaciones, lo que permitirá orientar futuras acciones relacionadas con la competencia laboral.

Un especialista inglés con experiencia práctica en implementar esquemas de competencia en empresas comenta que, bajo el paraguas de la competencia, hay una gran divergencia en aproximaciones, definiciones y aplicaciones. En su visión, los académicos discuten acerca de las definiciones puras de las competencias, las calificaciones, las tareas, y prestan poca importancia al desarrollo de un marco de interpretación práctico. Las empresas necesitan tal marco porque en el mundo real de la producción es donde se mezclan y confunden los términos (Roberts,

1995/96). Esto ocurre en uno de los países protagónicos en el desarrollo y aplicación de la competencia laboral, que es Inglaterra.

La apreciación anterior sugiere que hay una diversidad de interpretaciones conceptuales o académicas, que a veces ha provocado un debate alejado de las propuestas de modelos prácticos para instalar sistemas de competencia laboral en la empresa. Un ejemplo de la diversidad de interpretaciones es que hay quienes postulan que el lenguaje del marco de interpretación es fundamental, otros dicen que no lo es y lo que importa es la clasificación, porque esto facilita un sistema práctico y balanceado (Roberts, 1995/96). El objetivo de este trabajo no es entrar con detalle en el debate, sino rescatar aquellos elementos que son o pueden ser importantes para el modelo práctico que defina competencias.

---

«Se argumenta que el enfoque de la educación y la capacitación basadas en competencias constituyen en potencia un marco coherente para el aprendizaje y desarrollo de una habilidad. No obstante, hay diferentes maneras de conceptualizar la naturaleza de la competencia. Si no se adopta la apropiada o si las normas desarrolladas no son las adecuadas, entonces no solo no se desarrollará dicho potencial, sino que, a mediano plazo, se perjudicará la estructura de desarrollo de habilidades» (Athanasou, Gonczy, 1996).

---

## 1. DE LA CALIFICACION A LA COMPETENCIA

Por calificación 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 (Alex, 1991). 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 sólo a algunos aspectos de este acervo de conocimientos y habilidades: aquellos que son necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada<sup>1</sup>. Es la «capacidad *real* para lograr un objetivo o resultado en

<sup>1</sup> Esta definición no considera *a priori* la transferibilidad como condición de la competencia. Hay un debate sobre la pregunta si la transferibilidad debe ser parte de la definición o bien considerada como un atributo *a posteriori*. En el primer caso, se ampliaría la definición a «circunstancias similares».

"El uso sistemático de un concepto nuevo, que reúna los requisitos para sustituir a los utilizados anteriormente, da nueva orientación a las investigaciones empíricas, alimenta representaciones y justifica medidas políticas. En nuestro caso, el concepto de competencia, ya rico en ambigüedades, se carga de nuevos significados, despierta la curiosidad, desempeña múltiples funciones y se generaliza en diversos medios. Se está imponiendo tanto en las investigaciones realizadas en los ámbitos del trabajo y de la educación como en los discursos de las partes implicadas, e inspira medidas en materia de empleo y formación."

Fuente: Alaluf, Stroobants (1994).

---

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*» (Reis, 1994).

Para identificar la *calificación* requerida en un puesto o bien en el mercado de trabajo, el método que se solía seguir era el análisis ocupacional, que tenía por objetivo hacer un inventario de todas las tareas que comprendía una ocupación. El inventario de tareas era 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 de organización en las empresas, 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 requeridos tendría más sentido que las tareas.

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

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 socialbilis*, empujado por una lógica de los sentimientos. Hoy aparece el *homo competens*, cuyo comportamiento estaría motivado por el enriquecimiento de su cartera de competencias.

Fuente: Alaluf, Stroobants (1994).

---

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 tiende a imponerse en la terminología en detrimento del de la cualificación, y la cartera de competencias compite con el título escolar*» (Alaluf, Stroobants, 1994).

## 2. CERTIFICACION OCUPACIONAL

La certificación ocupacional en América Latina y el Caribe se remonta al año 1975, cuando Cinterfor/OIT, en cumplimiento de un mandato de la XI Reunión de la Comisión Técnica, se abocó al desarrollo de un proyecto sobre medición y certificación de las calificaciones ocupacionales adquiridas por los trabajadores a través de cursos de formación sistemática, mediante la experiencia laboral o por una combinación de ambos.

La idea de encarar un proyecto de esta naturaleza surgió, entre otras, por las siguientes razones:

- Las instituciones de formación profesional, como respuesta al incremento demográfico y al creciente desarrollo tecnológico, se enfrentaban a la necesidad de ampliar y diversificar sus programas, con el propósito de satisfacer la demanda del mercado del trabajo y mejorar la calidad de la formación requerida por los diferentes niveles de calificación ocupacional.

- Las reformas educativas emprendidas en los últimos años por la mayoría de los países de la región, tienden a validar la experiencia adquirida por los trabajadores a lo largo de la vida laboral, lo cual requiere diseñar procedimientos adecuados de evaluación para determinar los conocimientos y habilidades de los trabajadores.

- Los servicios nacionales de empleo no siempre disponen de informaciones relativas a las calificaciones ocupacionales de la población económicamente activa, ni de estimaciones ciertas sobre requerimientos cualitativos y cuantitativos del mercado de empleo que les permitan formular indicaciones respecto a la oferta y demanda de mano de obra calificada.

- Finalmente, se ha planteado la conveniencia de establecer perfiles ocupacionales básicos subregionales que sirvan de referencia para el diseño de programas de formación comunes en sus contenidos esenciales, y sistemas de certificación que favorezcan la libre circulación de los trabajadores en los países integrantes de una subregión.

Estas consideraciones, además del hecho comprobable respecto a que los conocimientos y destrezas que los trabajadores aplican en el desempeño de sus tareas, no provienen solamente de la asistencia a cursos de formación, sino, y fundamentalmente, de la experiencia que han acumulado en la práctica de su trabajo diario, llevó a Cinterfor a definir, desde el origen del proyecto, la certificación ocupacional como *«un proceso tendiente a reconocer formalmente las calificaciones ocupacionales de los trabajadores, independientemente de la forma como tales calificaciones fueron adquiridas»*.

En este contexto, se consideró que las **calificaciones ocupacionales** constituyen el conjunto de las habilidades, los conocimientos tecnológicos y los relacionados de manera directa con una ocupación, esenciales para el desempeño satisfactorio del trabajo. La apreciación de estas calificaciones se realiza por medio de la aplicación de **pruebas ocupacionales**, las cuales están destinadas a constatar el dominio operativo y tecnológico que un trabajador posee en función de las exigencias ocupacionales de la actividad productiva. Estas pruebas son diseñadas de tal manera que representen una situación real o didáctica del trabajo y su evaluación se efectúa con base en «indicadores de dominio», establecidos específicamente para cada uno de los elementos del proceso.

El proceso de certificación ocupacional es comparable al proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto ambos, para cumplir con el propósito de responder a las demandas reales, económicas y sociales de la comunidad, al preparar personas que posean la capacidad de insertarse de manera crítica y creativa en la actividad productiva, necesariamente deben basarse en el estudio del trabajo para obtener de él las exigencias cualitativas del mundo laboral. Dichas exigencias serán la referencia para estructurar los instrumentos de medición de las calificaciones ocupacionales con fines de certificación y para diseñar los programas formativos que imparten las instituciones. Asimismo, el resultado de la

evaluación permanente durante la formación, y el diagnóstico obtenido de la aplicación de las «pruebas ocupacionales», se constituyen en orientaciones esenciales para desarrollar las acciones formativas complementarias que conduzcan al dominio ocupacional requerido por el mundo laboral.

Por lo tanto, el proceso de certificación ocupacional debe considerarse como una **estrategia formativa** y no como una acción que sólo conduzca a constatar la posesión o carencia de ciertas competencias laborales, ni mucho menos esperar que el producto del proceso sea simplemente una constancia de algunos aspectos que el trabajador conoce respecto a lo que un campo ocupacional exige.

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

Para cumplir con este propósito, el proceso de certificación impulsado por Cinterfor propuso las siguientes fases, en las cuales deben participar activamente representantes de las organizaciones de empleadores y de trabajadores:

- Disponer de la información relativa a las ocupaciones objeto de la certificación, extraída de análisis ocupacionales realizados específicamente para este fin, o efectuados para elaborar programas de formación.
- Determinar, con base en dichos análisis, los contenidos operativos y tecnológicos necesarios para desempeñar eficientemente un trabajo determinado, los que se consideran «requerimientos ocupacionales indispensables».
- Elaborar las «pruebas ocupacionales» que permitan apreciar el grado de dominio tecnológico y práctico que el trabajador posee respecto al exigido por un campo ocupacional.
- Establecer, como resultado de la aplicación de los instrumentos de medición, el diagnóstico ocupacional de cada trabajador, resultante de comparar sus conocimientos, tanto prácticos como tecnológicos, con el perfil de la ocupación respectiva, a fin de precisar sus carencias y sub-

sanarlas para alcanzar el nivel de competencia indispensable para desempeñar con eficiencia un trabajo.

La metodología de medición de las calificaciones ocupacionales y los procedimientos de certificación generados por el proyecto, han sido aplicados en diferentes países de la región; en unos, con la finalidad específica de la certificación y en otros, para controlar la calidad de los procesos formativos. En algunos de ellos existen disposiciones legales que institucionalizan y reglamentan la certificación ocupacional.

---

### **CERTIFICACION OCUPACIONAL EN EL BRASIL Y EN EL SENAI**

En 1990 se dió un paso significativo en el camino de la calidad con la creación del Programa Brasileño de Calidad y Productividad (PBQP), el cual nació por iniciativa del Gobierno Federal con el objetivo de *«apoyar el esfuerzo brasileño de modernización a través de la promoción de la calidad y la productividad de bienes y servicios producidos en el país»*.

El PBQP, que cuenta con el aval de varios ministerios, empresas e instituciones, entre ellas el SENAI, tiene entre sus subprogramas uno destinado a la capacitación de los recursos humanos dentro del cual está inserto el Programa Nacional de Calificación y Certificación (CNQC).

El SENAI actualmente contribuye concretamente con el proceso de **certificación ocupacional**, ofreciendo apoyo a la Associação Brasileira de Manutenção (ABRAMAN), a la Associação Brasileira de Ensaios Não Destrutivos (ABENDE), y a la Fundação Brasileira de Tecnologia de Soldagem (FBTS) en la certificación de personal en las áreas respectivas. El SENAI asume el papel de ejecutante de la capacitación y de la aplicación de las pruebas de certificación, lo que es oficializado por los socios conjuntamente con las respectivas Oficinas de Certificación vinculadas al Consejo Nacional de Calificación y Certificación.

En la actualidad el SENAI tiene en funcionamiento cuatro Centros de Calificación (CEQUAL), en Río de Janeiro y en Bahía que atienden las áreas de mantenimiento mecánico, mantenimiento eléctrico y soldadura, y se están implementando otras unidades de calificación en varios Departamentos Regionales.

Fuente: SENAI-DN. Projeto Estratégico. NA-018. *Certificação ocupacional*. Rio de Janeiro, 1995.

---

## **EL SISTEMA DE CERTIFICACION OCUPACIONAL - SENAI**

En el Brasil, con la apertura del mercado internacional, aumentan las exigencias de altos niveles de calidad de sus productos y de la competencia de los trabajadores. El país comienza a convivir con la reducción de las barreras arancelarias y con la consecuente apertura de las fronteras, lo cual estimula el intercambio de mano de obra calificada entre los países que forman ese mercado.

Ante ese escenario, el SENAI considera importante y oportuno implementar un **Sistema de certificación ocupacional**, teniendo en cuenta que en el país existe un número creciente de empresas certificadas o en proceso de certificación en los sistemas de garantía de calidad, que naturalmente van a exigir la certificación de competencias de sus trabajadores. El sistema de certificación que se propone para el SENAI está concebido para atender las demandas en este campo, procurando compatibilizar los intereses de la industria con las aspiraciones de los trabajadores, que deben estar orientados hacia el desarrollo del país.

Considerando que la calidad de los productos y servicios depende fundamentalmente de la calidad de las personas, la certificación debe contemplar dos vertientes:

- Una, como parte de un sistema formativo, en el ámbito de la educación permanente, permitiendo el acceso abierto y flexible de trabajadores, empleados o no, interesados en la adquisición de una mejor competencia para el trabajo;
- Otra, dirigida a la atención inmediata de demandas de certificación de trabajadores con experiencia profesional, para satisfacer las exigencias de las empresas derivadas de las normas establecidas por los sistemas internacionales de garantía de calidad.

Fuente: SENAI-DN. Projeto Estratégico NA-018. *Certificação ocupacional*. Rio de Janeiro, 1995.

---

## **CERTIFICACION OCUPACIONAL EN COSTA RICA**

En octubre de 1976 se inicia el proceso de institucionalización de la certificación ocupacional con la creación de un Departamento especializado en el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), cuyo objetivo central es administrar en todo el país el Sistema de Certificación Ocupacional. En los primeros seis años de funcionamiento del sistema, el INA, con la participación de empleadores y de trabajadores, actualizó los estudios del trabajo y elaboró las pruebas ocupacionales de 18 ocupaciones pertenecientes a nueve ramas profesionales. Durante este período participaron en el proceso de certificación alrededor de 900 trabajadores, quienes con base en el diagnóstico individual obtenido como resultado de la aplicación de las pruebas prácticas y tecnológicas, recibieron la capacitación necesaria para alcanzar los niveles de exigencia de las empresas.

En 1983 fue promulgada la Ley Orgánica del INA No. 6868, en la que se establece (artículo 3 inciso d.) que para lograr sus fines, el Instituto tiene entre sus atribuciones:

*«Desarrollar un sistema para certificar oficialmente el nivel de conocimientos y destrezas de los trabajadores que se sometan a las evaluaciones en las áreas que imparte el Instituto, independientemente de la forma en que esos conocimientos y destrezas hayan sido adquiridos.»*

La reglamentación de la Ley contempla, entre otros aspectos, que el sometimiento a las evaluaciones será voluntario y por lo tanto la no posesión de un certificado no será impedimento para el ejercicio de ninguna actividad en que no esté prevista legalmente una certificación habilitante.

Se señala además que la expedición de certificados será gratuita para los trabajadores, y que siempre que sea posible, se hará participar en el proceso de certificación a empleadores y trabajadores de notoria idoneidad, extraídos de listas presentadas por las organizaciones profesionales representativas de la actividad o por los respectivos comités de enlace.

Fuente: INA. *Certificación ocupacional en Costa Rica*. San José, 1984.

---

En el planteamiento hay un acercamiento al concepto de competencia porque incluye no sólo conocimiento sino también habilidades probadas. Hay coincidencia también en cuanto al énfasis en el saber hacer, el desempeño, en contraposición del saber por sí sólo.

La diferencia entre ambos conceptos parecería ser nítida: es la diferencia entre habilidades y conocimientos mostrados para el puesto por un lado; y por el otro, los resultados exigidos a una persona que ocupa este puesto. Es decir, la calificación se proyecta en el desempeño del puesto, en saber cumplir con normas de conocimiento y habilidad, cuando la competencia se proyecta en el resultado que debe cumplir la persona ligada al puesto: conocimientos y habilidades que aseguren un producto deseado. Mientras que la calificación se circunscribe al puesto, la competencia se centra en la persona, que puede llegar a ocupar uno o más puestos.

En un ambiente relativamente estático y de poca complejidad de los contenidos de las tareas, ambos conceptos pueden coincidir con cierta facilidad. No así cuando el trabajador tiene que saber hacer las tareas de varios puestos, cuando las tareas se modifican y cuando los resultados dependen de la capacidad de interactuar entre diferentes áreas. Allí se requiere aplicar saberes de cómo mejorar, en otras palabras, dónde se requiere de una habilidad para poner en práctica simultáneamente diferentes niveles de conocimiento adquiridos y combinados con cierto tipo de actitudes, saberes de interacción personal, y dónde se requiere una muestra de la capacidad de *mejorar* los resultados históricos. Es decir, *donde el puesto no necesariamente corresponde con la persona y vice versa*.

Una característica del concepto competencia es que enfatiza la *habilidad* en sus tres expresiones: física o manual; intelectual o mental; social o interpersonal. Esto no quiere decir que ignora el conjunto de conocimientos necesarios para poder desarrollar esas habilidades, pero no tiene el mismo énfasis que la habilidad (Hamlin, Stewart, 1992).

La diferencia está a qué se refiere el concepto desempeño. La propuesta de los años sesenta se centraba en validar la calificación de los trabajadores, confrontándola con el desempeño requerido para un puesto de trabajo con tareas predescritas, formulado mediante el análisis ocupacional. Es decir, el desempeño se circunscribía a la realización del puesto de trabajo, a la tarea, como punto último de referencia. La calificación definida de esta manera se refiere al saber hacer en el puesto. Por ejemplo, en cuanto al uso de materiales, manejo de maquinaria e instrumentos. Como se comentó anteriormente, la competencia no parte de la tarea preestablecida, sino que la redefine constantemente en función a los resultados esperados.

### 3. ANALISIS CONDUCTISTA COMO BASE DE LA COMPETENCIA LABORAL

Según la analista Katherine Adams, los orígenes de la educación y la capacitación basada en competencias en los Estados Unidos se dan en los años veinte de este siglo, aunque el movimiento moderno de la competencia empezó hacia finales de los sesenta y principios de los setenta. En su momento uno de los pioneros era el profesor en psicología de la Universidad de Harvard, David McClelland, que argumentó que los tradicionales exámenes académicos no garantizaba ni el desempeño en el trabajo ni el éxito en la vida, y con frecuencia estaban discriminando a minorías étnicas, mujeres y otros grupos vulnerables en el mercado de trabajo. Postuló que era preciso buscar otras variables –competencias– que podían predecir cierto grado de éxito, o al menos, ser menos desviado (Adams, 1995/96).

Siguiendo esa línea de pensamiento, uno de los proyectos que se realizó en los Estados Unidos fue la identificación de los atributos de los diplomáticos exitosos. Aplicando una muestra basada en un criterio de efectividad previamente determinado, se realizaron *entrevistas sobre el comportamiento en determinados momentos*. A los entrevistados se les solicitó que identificaran situaciones importantes en su trabajo que tuvieron que ver con los objetivos de su función, y que destacaran los resultados positivos o negativos. Después se les pidió que narraran en detalle esas situaciones y sobre todo lo que hicieron en cada momento (Ibidem).

Durante la década siguiente, los setenta y principios de los ochenta, otros estudios similares fueron realizados, sobre todo con gerentes. En los ochenta, a Richard Boyatzis le encomendaron analizar si se podría llegar a un modelo *genérico* de competencia gerencial. El propuso una definición explícita del concepto competencia: «*las características de fondo de un individuo que guarda una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto*». Bajo esta óptica, competencias pueden ser motivos, características de personalidad, habilidades, aspectos de autoimagen y de su rol social, o un conjunto de conocimientos que un individuo está usando (Ibidem).

El desempeño efectivo es un elemento central en la competencia y se define a su vez en cómo alcanzar *resultados específicos* con *acciones específicas*, en un contexto dado de políticas, procedimientos y condiciones de la organización. En ese sentido la competencia es, sobre todo, una *habilidad* que refleja la capacidad de la persona y describe lo que él o ella *puede hacer* y no necesariamente lo que hace, ni tampoco lo que siempre hace, independientemente de la situación o circunstancia (Ibidem).

Competencias definidas de esa manera son, entonces, aquellas características que diferencian un desempeño superior de un desempeño promedio o pobre. Aquellas características necesarias para realizar el trabajo, pero que no conducen a un desempeño superior, fueron denominadas «*competencias mínimas*».

Las características o competencias tienen un cierto orden o jerarquía: motivación y personalidad se mueven en el nivel de la subconsciencia; autoimagen y rol social están en el nivel de la conciencia, mientras que habilidades, en el nivel de comportamiento. El conocimiento tiene un impacto profundo en cada uno de las competencias (Ibidem).

Para llegar al modelo genérico de competencias de desempeño efectivo para gerentes se identificaron aquellas no específicas a un servicio o producto en especial. Resultaron cinco agrupaciones (*clusters*) con 21 competencias genéricas, de las cuales 7 son catalogadas como mínimas y 12 son las competencias efectivas. En cuanto a la capacidad de predicción para una gerencia efectiva se concluyó después de haber hecho un estudio de comprobación que: «*aproximadamente la tercera parte de la variación en el desempeño de un gerente puede explicarse por estas competencias genéricas, otra tercera parte se explica por competencias específicas propias a la organización y el puesto, mientras que la parte restante de la variación se debe a factores situacionales*» (Ibidem).

Se estima que durante veinte años más de cien investigadores han producido un total de 286 modelos genéricos, dos terceras partes son norteamericanos, y el resto se extendió sobre veinte países. Cada modelo tenía entre tres y seis agrupaciones (*clusters*) con dos a cinco competencias por agrupación, con tres a seis *indicadores de comportamiento*, que demuestran la competencia en el puesto. De este total de modelos se hizo un análisis comparativo y resultaron 21 competencias, con 360 indicadores que fueron plasmados en un *diccionario* de comportamientos para una gestión efectiva (Ibidem).

La gran diferencia con el análisis funcional que se verá a continuación, es que el análisis conductista parte de la *persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados*, y define el puesto en términos de las características de dichas personas. El énfasis está en el desempeño *superior* y las competencias son las características de *fondo* que *causan* la acción de una persona.

Por su parte, el tipo de análisis funcional –la base de las normas de competencias inglesas (NCVQ)– describe el puesto o la función, compuesto de elementos de competencia con criterios de evaluación que indican niveles *mínimos* requeridos. Esto está basado en la idea de construir bases mínimas para el efecto de la certificación.

**UN MODELO GENERICO DE COMPETENCIAS GERENCIALES  
(elaborado por Richard Boyatzis)**

<b>Cluster:</b>	<b>Competencias:</b>
1. Gestión y acción por objetivos	Orientación a la eficiencia, proactivo, uso de los conceptos para fines de diagnóstico, consideraciones por los impactos.
2. Liderazgo	Confianza en sí mismo, presentaciones orales, conceptualización, pensamiento lógico (*)
3. Gestión de recursos humanos	Uso de poder/potencias socializadas, gestión de procesos grupales, comentarios o referencias positivas hacia las personas (*), autoevaluación /crítica precisa (*)
4. Dirigir subordinados	Usar el poder unilateral (*), desarrollar a terceros (*), espontaneidad (*)
5. Enfocar a otras personas	Objetividad perceptual, autocontrol, persistencia y adaptabilidad
6. Conocimiento específico (*)	

(\*) Competencias mínimas.

Fuente: Adams, K. (1995/1996).

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

Las desventajas o las críticas al modelo conductista son, entre otras (Ibidem):

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

Pasando del ámbito de las competencias para la gerencia a los trabajadores en general y siguiendo algunos de los principios del análisis conductista, se preparó a principios de los años noventa en los Estados Unidos un informe sobre los cambios que deben hacerse en las escuelas para que salgan jóvenes mejor preparados para los desafíos de la competitividad y productividad del futuro próximo, así como para definir la agenda de cómo los trabajadores tendrían que ser capacitados y recalificados para los puestos avanzados del futuro.

El informe fue elaborado por el Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), que es una asociación entre el Departamento de Educación y el de Trabajo y la Oficina de Gestión de Personal. Se basó en entrevistas y discusiones con un amplio grupo de

---

### COMPETENCIAS TRANSVERSALES ENTRE SECTORES Y RAMAS DE ACTIVIDAD ("CROSS-OCCUPATIONAL COMPETENCIES")

#### Tres fundamentos básicos:

**Habilidades básicas:** lectura; redacción; aritmética y matemática; expresión y capacidad de escuchar.

**Aptitudes analíticas:** pensar creativamente; tomar decisiones; solucionar problemas; procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información; saber aprender y razonar.

**Cualidades personales:** responsabilidad; autoestima; sociabilidad; gestión personal; integridad y honestidad.

#### Cinco competencias:

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

**Relaciones interpersonales:** participa como miembro de un equipo; enseña a otros; servicio a clientes/consumidores; despliega liderazgo; sabe negociar y trabajar con personalidades diversas.

**Gestión de información:** busca y evalúa información; organiza y mantiene los sistemas de información; interpreta y comunica información; usa computadoras para procesar información.

**Comprensión sistémica:** comprende interpelaciones complejas; entiende sistemas; monitorea y corrige desempeño; mejora o diseña sistemas.

**Dominación tecnológica:** selecciona tecnologías; aplica tecnología en la tarea; da mantenimiento y repara a equipos.

Fuente: SCANS, 1992.

---

informantes clave del mundo empresarial, sindicales, de la educación, de la academia y con insumos de especialistas en la temática (ACT, 1993). Se les pidió que identificaran *las principales* áreas de habilidades necesarias para obtener un empleo. Definieron dos grandes familias de habilidades: *habilidades fundamentales* necesarias en todos los trabajos como mínimo y las *competencias*, habilidades que distinguen al trabajador por haber alcanzado un perfil de excelencia.

Estas áreas de habilidad definidas formaban parte de un nuevo tipo de estudio de puestos y tareas. Cincuenta puestos fueron analizados en cinco sectores de la economía, realizando entrevistas a 200 trabajadores. El objetivo del estudio era determinar la comprensión de la lista de habilidades y la importancia de las habilidades especificadas en la muestra de puestos. El resultado del estudio describe los detalles de cómo la tipología de habilidades se reflejaba en la muestra de puestos que iba desde meseros hasta analistas en finanzas y cómo ciertas tareas pueden ser clasificadas según niveles de dificultad (Ibidem).

Sin embargo, el diseño y la aplicación del estudio no permitieron detectar todas las habilidades esenciales para cada puesto. Se aplicó una taxonomía existente de habilidades (las SCANS) y no se definieron los puestos y las habilidades requeridas. Este factor, más el hecho de que fueron analizados un número reducido de puestos y trabajadores, hacen que el análisis no sea definitivo, debido a que el tiempo y los recursos no permitieron una muestra de ocupaciones lo suficientemente grande para poder generalizar hacia todos los puestos de la fuerza de trabajo en Estados Unidos (Ibidem).

---

**Comportamientos Claves Identificados en 1.600 establecimientos (en orden de importancia):**

1. Escuchar los temas planteados por clientes/consumidores.
2. Responder rápidamente a los clientes/consumidores.
3. Usar computadoras para localizar, procesar o comunicar información.
4. Ser cuidadoso y discreto en el manejo de la información.
5. Programar sus propias actividades.
6. Proporcionar información a las personas.
7. Determinar la prioridad de actividades.
8. Saber trabajar con personas de otros departamentos para cumplir una tarea.
9. Saber juzgar la importancia, calidad y precisión de la información.
10. Saber coordinar su actividad con la de otros.
11. Saber escuchar y dar respuesta a las instrucciones o comentarios de supervisores o trabajadores colegas.

Fuente: ACT, 1955 .

---

Una de las recomendaciones del informe era la necesidad de contar con un estudio empírico sobre el marco de habilidades para darle una base más sólida, antes de aplicar un sistema de evaluación y administración de las habilidades identificadas. Para esto, se diseñó el Estudio Nacional del Análisis de Trabajo (The National Job Analysis Study). Ante el cambio constante en los establecimientos, las habilidades comunes entre las diferentes ocupaciones o puestos (*cross-occupational*), se hacen críticos para la nueva fuerza de trabajo. El objetivo del estudio es identificar las habilidades en común entre todas las ocupaciones, en particular aquellas que se dan en un ambiente de alto desempeño y que son necesarias para el éxito del negocio.

Para esto, el análisis cuantitativo se volvió esencial para validar la taxonomía transversal de puestos u ocupaciones y también la definición de los establecimientos de alto desempeño (ACT, 1995). La investigación se ha diseñado en dos fases. La primera es la determinación inicial de un conjunto de comportamientos clave y la identificación de las características de establecimientos de alto desempeño. La segunda consiste en la construcción de una "escala ancla" de comportamientos orientadas a características de alto desempeño, teniendo como base los resultados de la primera fase. Se pondrá una escala a los comportamientos críticos encontrados en la fase 1 en términos de complejidad, conocimiento, habilidades y destrezas que los comportamientos requieren. En ambas fases, el principal instrumento de la investigación es una encuesta a gran escala a trabajadores de establecimientos, comparando los resultados y comportamientos con los establecimientos de alto desempeño (ACT, 1995).

#### **4. ANALISIS FUNCIONAL COMO BASE DE LA COMPETENCIA LABORAL**

La teoría del análisis funcional tiene su base en la escuela de pensamiento funcionalista en la sociología, aplicada como filosofía básica del sistema de competencia laboral en Inglaterra. Los orígenes fueron los varios intentos de revisar y adecuar los sistemas de formación y capacitación en ese país. En 1980 se produjo un documento básico que dio origen a la Nueva Iniciativa de Capacitación, lo que a su vez condujo a la presentación de la idea del sistema nacional de competencias laborales (National Vocational Qualification, NVQ) y a la instalación del correspondiente consejo nacional (NCVQ), hacia 1986. La adaptación de la filosofía de competencias fue, según algunas analistas, sobre todo producto de la labor de los asesores en la comisión de servicio de empleo, una dependencia pública (Hamlin, Stewart, 1992-1). Los componentes o las variables incluidas en el análisis funcional se desarrolla-

ron en la medida que se observaron límites o deficiencias al modelo original.

El análisis funcional ha sido acogido por la nueva teoría de sistemas sociales como su fundamento metodológico-técnico. En esa teoría, el análisis funcional no se refiere al «sistema» en sí, en el sentido de una masa o un estado que hay que conservar, o de un efecto que hay que producir, sino que es para analizar y comprender la relación entre sistema y entorno, es decir, la *diferencia* entre ambos (Luhmann, 1991).

Desde esta perspectiva 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. La empresa no es una masa o un estado que se puede conservar haciéndola «funcionar» como sistema cerrado, sino solamente como relación con el entorno, es decir, con el mercado, la tecnología, las relaciones sociales e institucionales. En consecuencia, la función de cada trabajador en la organización debe entenderse no sólo en su relación con el entorno de la empresa, sino que él también constituye subsistemas dentro del sistema empresa, donde cada función es el entorno de otra.

El análisis funcional parte de lo existente como contingente, como probabilidad, y lo relaciona con puntos de vista del problema, que en este caso es un determinado resultado que se espera de la empresa. Intenta hacer comprensible e inteligible que el problema puede resolverse así, o bien de otra manera. La relación entre un problema o resultado deseado y la solución del mismo, no se comprende entonces por sí misma; sirve también de guía para indagar acerca de otras posibilidades, de equivalencias funcionales (Ibidem).

El valor explicativo del método funcional y de sus resultados depende de cómo se especifique la relación entre el problema u objetivo y la posible solución al mismo. Es decir, qué condiciones se indican para limitar a la posibilidad, lo que significa que se está apelando a la causalidad entre estrategia de solución y resultados. Al mismo tiempo, el conocimiento acerca de la causalidad se da en la *comparación* entre las diferentes relaciones que existen entre problema/resultado y solución. En última instancia el método funcional es un método comparativo, y su introducción sirve para abrir lo existente a una mirada de reojo a otras posibilidades. Va más allá de la simple continuación de la reproducción de la empresa como sistema en sí mismo, designando una intención y una perspectiva para la observación (Ibidem).

Traducido lo anterior a las competencias, se analizan las diferentes relaciones que existen en las empresas entre resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, comparando unas con otras. La relación de la función constituye el principio de la selección

fructífera de los datos relevantes. En este caso, se buscan aquellos elementos de habilidades y conocimientos relevantes para la solución del problema y/o resultado, más allá de lo que ya está resuelto.

Para ganar conocimiento de las competencias laborales, por medio del análisis funcional, no existen garantías absolutas en cuanto al método de procedimientos correctos. Sin embargo, el punto de apoyo es que cuanto más diversas sean las circunstancias que pueden confirmar las habilidades y conocimientos requeridos por parte de los trabajadores, más valor de conocimiento de la *función* tendrán los resultados del análisis. El funcionamiento, a pesar de la heterogeneidad, es una comprobación. «*Según una antigua y sabia regla, las verdades sólo aparecen en contexto, mientras que los errores aparecen en forma aislada. Cuando el análisis funcional logra demostrar conexiones, pese a la gran heterogeneidad y diversidad de las apariencias, puede funcionar como indicador de la verdad*» (Ibidem).

Esta introducción a los principios básicos del análisis funcional ayuda a ubicar los métodos funcionales seguidos en torno a las competencias laborales, así como la evolución que han tenido.

El análisis funcional en el sistema de competencias inglesa (NVQ) parte de la identificación del o los objetivos principales de la organización y del área de ocupación. El siguiente paso consiste en contestar la pregunta: ¿qué debe ocurrir para que se logre dicho objetivo? La respuesta identifica la función, es decir, la relación entre un problema y una solución. Este proceso se repite hasta llegar al detalle requerido. La aproximación sistemática asegura que los objetivos de las actividades no se pierdan de vista (NCVQ, 1991).

---

### **Niveles de Calificaciones Nacionales (NVQ):**

El marco de competencias/calificaciones comprende cinco niveles para poder cubrir con NVQ desde lo más básico-mínimo hasta representar a los profesionales.

Cuanto más elevado el nivel, mayor sería la presencia de las siguientes características:

- amplitud y alcance de la competencia;
- complejidad y dificultad de la competencia;
- requerimientos de habilidades especiales;
- habilidad para realizar actividades especializadas;
- habilidad para transferir competencias de un contexto de trabajo a otro;
- habilidad para organizar y planificar el trabajo, y
- habilidad para supervisar a otros.

Fuente: NCVQ, 1991.

---

Para evitar que se especifiquen los estándares demasiado circunscritos al puesto, la tarea, las actividades, los procesos y habilidades, el rol del trabajador, aquellos deben ser planteados en términos de las funciones más amplias a las que aluden. De antemano la NVQ plantea que por lo menos cuatro componentes o familias de competencias tendrán que emerger si el análisis se hace adecuadamente (Ibidem):

- resultados de las tareas;
- gestión/organización de las tareas;
- gestión de situaciones imprevistas;
- ambiente y condiciones del trabajo.

Con estos elementos *obligatorios* que tienen que aparecer, la NVQ está impulsando las bases para una nueva organización del trabajo en planta.

La característica del análisis funcional propuesta por NVQ radica en que describe *productos, no procesos*; le importan los resultados, no cómo se hacen las cosas (Transcend, 1995). 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 productos.

En un principio, se definía el estándar de competencia con base solamente en el criterio de desempeño a nivel del elemento. Esto traía el problema que estaba abierto a diferentes interpretaciones en cuanto a qué situaciones y condiciones cubría el elemento (Jessup, 1991). Para contrarrestar este problema, se complementó el elemento de competencia con un *enunciado de rango* que especifica el rango de contextos y circunstancias en los que el trabajador debe demostrar que puede alcanzar el criterio de desempeño.

Sin embargo, al parecer sobrevivieron diferencias entre la interpretación y la práctica evaluativa. Además, los criterios de desempeño no daban elementos suficientes para definir los currículos requeridos de formación y capacitación. Así que se agregaron otras especificaciones a las normas: los conocimientos y la comprensión subyacente que debe aportar el trabajador para cumplir con los requerimientos de un elemento (Wolf, 1994). Es decir, se incorporaron algunos aspectos de la posible solución para obtener el resultado deseado.

Como los conocimientos extraídos no eran unívocos, sino que admitían interpretaciones muy diferentes, se elaboraron *listas de conocimientos*. Se cuestionó también la transparencia de los requisitos de evaluación, razón por la cual se añaden listas de «especificaciones de evaluación» a las normas que utilizan los órganos de evaluación y certificación (Ibidem).

Los elementos de competencia se agrupan en unidades y éstas a su vez conforman un *título* de competencia que se conoce como NVQ. Para

finales de 1995 se tenían registrados más de 800 NVQ activos y un millón de personas certificados bajo un NVQ (NVQ-Monitor, 1995).

La crítica de mayor peso a la metodología de análisis funcional detrás de cada NVQ es que solamente verifica *qué se ha logrado* pero no identifica *cómo lo hicieron* (Hamlin, Stewart, 1992). En la misma línea critican algunos analistas australianos el enfoque NVQ, diciendo que los atributos de conocimiento subyacente no pueden ser aislados de las prácticas actuales de trabajo. Atributos como saber resolver problemas, saber analizar, saber reconocer patrones estructurales, son muy dependientes del contexto, así que los intentos de enseñarlos fuera del contexto no tendrían sentido (Hager, 1995).

---

En diversas publicaciones en torno a la NVQ se habla de la necesidad de descomponer las normas de competencia en habilidades, conocimientos y principios, de que el material tenga una secuencia, etc. pero aparentemente se subestimó la complejidad del proceso de desarrollo curricular. Se esperaba que, al no especificar un modelo, surgirían muchos que reflejarían los diferentes lugares en donde se llevan a cabo la educación y la capacitación, pero no ha sido así. Hasta ahora la mejor manera de describirlo es como un sistema de evaluación carente de un marco curricular coherente; de hecho las normas de competencia constituyen el currículo (Athanasou, Gonczi, 1996).

---

Además, al descomponer la competencia en unidades y éstas a su vez en elementos, que es el nivel donde se definen los estándares a través de los criterios de desempeño, no se puede considerar a las relaciones entre tareas y se ignora la posibilidad de que, en conjunto, se transformen (el todo es igual a la suma de las partes) (Athanasou, Gonczi, 1996). «*Quienes prefieren este enfoque, tienden a considerar que el currículo tiene relación directa con las funciones y tareas especificadas en las normas de competencia de la ocupación. Este enfoque ha sido adoptado por muchas de las primeras industrias británicas y australianas que desarrollaron normas de competencia*» (Ibidem).

Desde la perspectiva de la teoría del análisis funcional, la crítica de estos analistas al modelo NVQ consiste en que es una aplicación parcial de esa teoría. Se identifican y documentan los resultados deseados (descripción del problema) y algunas facetas de solución (conocimientos subyacentes), pero no hace ninguna especificación acerca de cómo estos dos momentos se van encontrando. Dicho en términos de la teoría y de lo ya señalado anteriormente: «*El valor explicativo del método funcional y*

*de sus resultados dependen de cómo se especifique la relación entre el problema u objetivo y la posible solución del mismo. Es decir, qué condiciones se indican para limitar a la posibilidad, lo que significa que se está apelando a la causalidad entre estrategia de solución y resultados.»* Además, *«el análisis funcional parte de lo existente como contingente, como probabilidad, y lo relaciona con puntos de vista del problema, que en este caso es un determinado resultado esperado de la empresa»* y, finalmente, *«las verdades sólo aparecen en contexto ... y son las conexiones entre contextos diversos los que comprueban la función».*

En el caso del análisis funcional propuesto por el NVQ, estos aspectos no aparecen y no se logra analizar la relación entre los diferentes subsistemas de solución al problema (o resultado deseado); es decir, entre los diferentes tipos de habilidades, conocimientos y actitudes-aptitudes. La dimensión de la complejidad del mundo laboral, que fue justamente uno de los motivos del porqué en las organizaciones está surgiendo el interés por la competencia laboral, no aparece en su dimensión de interrelación entre estos subsistemas del trabajo humano.

Los mencionados analistas australianos proponen un enfoque de análisis funcional modificado, más acorde con sus dimensiones teóricas expuestas anteriormente. Proponen un análisis de la competencia como una relación holística o integrada, que analiza la compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas. *«Es holístico en el sentido de que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente (...) y el hecho de que es posible ser competente de diferentes maneras»* (Gonczi, Athanasou, 1996).

Esta perspectiva tiene algunas consecuencias importantes para el concepto de norma que de ahí se deriva (Hager, 1995):

- a) El desempeño es observable directamente, mientras que la competencia no lo es y tampoco se deja de inferir del desempeño. Es por eso que la competencia se define como *la combinación de atributos subyacentes de un desempeño exitoso.*
- b) Los estándares de competencia pueden ser establecidos a varios niveles, de acuerdo con las necesidades; por ejemplo, al nivel de entrada: trabajador experimentado, especialista.
- c) Los atributos del practicante y el desempeño mostrado en actividades clave son los ingredientes esenciales de esta definición de competencia. Esto significa que los atributos solos no constituyen la competencia, ni lo hace el mero desempeño de una serie de tareas. Más bien,

esta noción de competencia integra los atributos con el desempeño. Esta concepción integrada significa que la competencia incorpora aspectos de conocimiento, habilidad y actitud aplicados en un contexto de tareas reales y cuidadosamente escogidas que representan un nivel apropiado de generalidad.

Una metodología que se acerca al enfoque integral de competencias es el DACUM (*Developing A Curriculum*). Originalmente desarrollada en Canadá y popularizada en los Estados Unidos, especialmente por la Universidad de Ohio, los esquemas DACUM son usados para la elaboración de currículos, programas de capacitación, establecer criterios de evaluación e identificación de necesidades de capacitación (Wills, 1995). La metodología es altamente participativa y se desarrolla con los trabajadores y supervisores en pequeños grupos donde en forma conjunta identifican los procesos de las tareas en los puestos, los ordenan y los procesan temporalmente.

El método empieza por definir las principales funciones y/o objetivos. Acto seguido, estas funciones son colocadas en hojas de papel en un pizarrón. Después el grupo les da un orden e identifica las tareas que realiza el trabajador en cada categoría amplia de función. Estas tareas a su vez son analizadas en términos del conocimiento y habilidad requerida y finalmente se les da un puntaje por frecuencia e importancia. El resultado es un listado de tareas y actividades para una función en especial, que puede ser utilizado para desarrollar contenidos de capacitación muy ligados a la función (Ibidem).

La metodología DACUM parte de tres supuestos básicos (Ibidem):

1. Trabajadores expertos pueden describir y definir su trabajo con mucho más precisión que cualquier otra persona.
2. Una forma efectiva para describir la función/puesto es la definición del desempeño de las tareas del trabajador experto.
3. Todas las tareas/funciones demandan cierto nivel de conocimientos, habilidades, herramientas y actitudes para un desempeño adecuado.

La objeción de los «integralistas» es que, si bien DACUM identifica muchas tareas discretas, no sucede así en cuanto a las funciones de los puestos y los resultados/desempeños. El listado de tareas por sí solo no permite construir el enfoque holístico y resulta difícil contemplar elementos de planeación y gestión de imprevistos (Hager, 1995). Es una metodología que *«parece ser muy útil para separar las diferentes tareas de un área ocupacional, pero no para establecer un vínculo entre ellas ni tampoco para relacionar las tareas y los atributos (conocimiento y actitudes) en que están basadas»* (Athanasou, Gonczi, 1996).

## 5. ANALISIS CONSTRUCTIVISTA COMO BASE DE LA COMPETENCIA LABORAL

Un protagonista, si no el principal, de esta corriente es Bertrand Schwartz, de Francia. El concepto «constructivista» alude a que «(..) *aclara las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, pero también entre situaciones de trabajo y situaciones de capacitación*» (Schwartz, 1995). Es decir, este método rechaza el desfase entre construcción de la competencia y de la norma por un lado y por el otro, la implementación de una estrategia de capacitación. Construye la competencia no sólo a partir de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades.

A diferencia de los enfoques conductivistas, que toman como referencia para la construcción de las competencias a los trabajadores y gerentes más aptos o bien de empresas de alto desempeño, la preocupación de la metodología constructivista *incluye*, a propósito, en el análisis a las personas de menor nivel educativo, entre otras por las siguientes razones (Ibidem):

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

**Segunda.** Una de las razones para que una capacitación sea efectiva es la participación de los sujetos a formar en la definición de los contenidos; es decir, en la construcción y análisis del problema. Un modo de capacitación que relaciona el saber con el hacer: la adquisición de conocimientos vinculados con la acción. Pero también, una capacitación no solo para la inserción instrumental sino además con un desarrollo y progreso personal. Esto implica desarrollar la capacidad y la posibilidad de adaptarse permanentemente a la vida cotidiana, en particular a la evolución de las condiciones de trabajo. Se plantea una estrategia de formación/capacitación por alternancia: períodos de formación teórica alternados por períodos de formación práctica. 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 formadores ni motivadores. 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 trabajadores, se integrarán progresivamente los problemas de seguridad en las situaciones de trabajo, 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: prevé la posibilidad de que la capacitación influye en la pareja calificación/organización del trabajo. «*Conviene observar que este método difiere del aprendizaje tradicional en el cual se conocen, de antemano, tanto el oficio final como el orden en que se dispensarán los contenidos de la capacitación que le corresponden*» (Ibidem).

Para administrar este proceso dinámico e interactivo, se propone utilizar una guía de análisis que, con cierta periodicidad, tanto los supervisores como los trabajadores van contestando. Las preguntas clave de esta guía son: ¿que cosas nuevas ha hecho el trabajador en el período de referencia? ¿Qué hizo entretanto el supervisor y qué no pudo hacer por falta de tiempo? La guía asume la doble función de regular la acción y de identificar las maneras de proceder. Pero sólo puede desempeñar ese papel dentro de una dinámica instaurada por la implicación individual y colectiva de los supervisores. 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.

**Tercera.** La capacitación individual sólo tiene sentido dentro de una capacitación colectiva: para satisfacer las solicitudes y las necesidades individuales, es indispensable que ella se imparta masivamente. La acción colectiva de capacitación no sólo es la participación masiva de los participantes directos; también es una implicación considerable del entorno, desde los formadores hasta las organizaciones sindicales, desde los delegados de las instituciones hasta las familias. Se puede observar un fenómeno de vaivén que explica la interacción: 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, en lo posible para alcanzar resultados, debe plantearse en este contexto de lo colectivo.

**Cuarta.** Una organización de la definición de las competencias y de la capacitación debe asociarse para establecer una investigación participante. En la elección de las tareas deben participar todos los actores (tutores, ejecutivos de la empresa, coordinador y trabajadores). Cada uno de los asociados en la acción tiene su propia concepción del oficio, así como de la capacitación y de sus contenidos. Cada cual tiene su manera de pensar, su manera de analizar, su método de aprehender las situa-

ciones. La confrontación permanente de esos puntos de vista es, por tanto, indispensable para la coherencia y el avance de la investigación.

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

**Sexta.** La identificación de las competencias, y de los objetivos del trabajo comienza por identificar y analizar las *disfunciones* propias a cada organización y que son la causa de costos innecesarios u oportunidades no aprovechadas. Cuando empiezan a construirse las competencias, muchos censuran las relaciones humanas existentes y la mala comunicación, y critican la estructura en la que se siguen produciendo las disfunciones de manera repetitiva. «*Todos son conscientes de que el mayor elemento que se debe modificar para progresar son las condiciones y las relaciones de trabajo. Algunos dicen que es una condición previa y necesaria para la capacitación. ¿Por qué capacitarse si las condiciones de trabajo, si las relaciones con el personal de mando y con los servicios no cambian?*» (Ibidem). El desprecio desalienta y cuando a alguien se le recibe mal repetidamente, termina por cansarse. Es la explicación del silencio de muchos: sufren porque no se toman en cuenta sus conocimientos, porque no se reconocen sus com-

---

Autorizar a un trabajador con poca formación a manipular una máquina compleja y costosa equivale a manifestar confianza. El joven se da cuenta y se enorgullece. A partir de allí, aprovecha la ocasión, hace todo lo posible para merecer esta confianza. Cuanto más se le consulta sobre sus tareas y sus necesidades de capacitación, más se le pide que contribuya él mismo a su capacitación. Es actor de su propia integración y mayor será su motivación para progresar. El hecho de que se le preste atención, que se valore su participación en la investigación, que ocupe un lugar es, de manera indiscutible, el principal factor de los progresos excepcionales y de su inserción en el cambio. Una vez que los primeros pasos están hechos, se produce el fenómeno de la interacción: cuanto más se integra al trabajador, mejor lo reconocerán en su lugar, y más rápidamente aprenderá.

Fuente: Schwartz, 1995.

---

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

- ayuda colectivamente a los trabajadores en su análisis;
- realmente se les escucha;
- pueden expresarse sin temer represalias;
- implica un diálogo abierto con el personal de mando;
- es posible discutir, sin que ello sea interpretado sistemáticamente como una reivindicación;
- la organización del trabajo no los "frena" sino que los anima y los incita a hacer preguntas.
- aprenden rápidamente porque en realidad saben más de lo que suponen.

**Séptima.** La definición de la competencia y de su norma ocurre al final del proceso de aprendizaje por alternancia y de acciones para contrarrestar las disfunciones: es una relación dialéctica entre la capacitación colectiva de los empleados y su participación efectiva, progresiva y coordinada, en las modificaciones de sus tareas, de sus puestos de trabajo y de sus intervenciones. En el caso de una empresa automotriz en Francia, los trabajadores y supervisores confeccionaron una lista de aprendizajes e identificaron cuántos trabajadores dominaban a cada uno de los ítems desarrollados (ver recuadro).

---

La lista de aprendizajes que llegaron a definir los trabajadores en una planta automotriz en Francia conforma cinco categorías:

1. *Cultura de base:* expresión oral; expresión escrita; comunicación; estructuras lógicas fundamentales.
2. *Saberes científicos:* matemática; aritmética; cálculo; diseño.
3. *Saberes de organización:* entender la organización prescrita y actuar sobre ella.
4. *Saberes técnicos:* utilizar instrumentos, herramientas, métodos.
5. *Saberes relacionales, comportamentales:* redactar un texto en grupo; organizar una reunión; etc.

Fuente: Schwartz, 1995.

---

## 6. NORMAS Y EVALUACION DE LA COMPETENCIA LABORAL

El estándar es la base del concepto de competencia, ya que constituye el elemento de referencia y de comparación para evaluar lo que el

trabajador es capaz de hacer. La competencia incluye, en general, a varios tipos de estándares, reproducibles en diferentes contextos (puestos de trabajo; empresas) y que conforman la norma. La norma es entonces un conjunto de estándares válidos en diferentes ambientes productivos.

Tradicionalmente, en la educación basada en la oferta, la norma surge de la propia institución educativa y hacía más hincapié en la teoría y el conocimiento que en la aplicación práctica en el lugar de trabajo. Al contrario, la norma de competencia parte de la puesta en práctica de conocimientos y habilidades. En consecuencia, parte de realidades heterogéneas y constituye los elementos en común de éstas.

Siguiendo la línea de pensamiento de la competencia, la norma constituirá el elemento común de la formación del personal necesario para alcanzar ciertos objetivos de las empresas. Por esa razón, no pretende ser una condición suficiente; a lo máximo aspira a convertirse en una condición necesaria o una probabilidad de serlo.

La definición de estándar y norma tiene respuesta a la pregunta: «¿cuánto es suficientemente bueno?». Sin embargo, el término es utilizado de manera diferenciada en la literatura y en la práctica. Las expresiones del estándar son variadas e incluyen: *a) criterios de desempeño* como márgenes de ganancia, velocidad de producción, errores, desperdicio y otros; *b) definiciones de tiempo*, utilizadas con frecuencia en educación; *c) definiciones de mínimas y objetivos* que se utilizan para niveles de entrada y para obtener cierto nivel o tipo de reconocimiento (Wills, 1995).

Su construcción y definición depende de cómo interpretar distintos contextos y situaciones. El método NVQ, de Gran Bretaña, procede de otra manera que el método conductista practicado más en los Estados Unidos o el método constructivista que se ha observado en Francia.

Sin embargo, la norma no sólo depende del método sino también del marco institucional en que se inserta: a) nacional, sectorial o de empresa; b) bases nacionales comprehensivas y uniformes (Reino Unido; Australia) o bien, autorreguladas por el mercado (Estados Unidos); bases para una preparación inicial, facilitando la transición de la escuela al trabajo (Alemania, Dinamarca), o bien, para facilitar la movilidad de trabajadores calificados (Japón, Canadá) (Ibidem).

Siguiendo la clasificación estilística de los tres modelos básicos de competencia señalados anteriormente, se derivan los respectivos tipos de normas con características diferenciadas. El producto final que resulta se caracteriza por ser una norma «dura» en el caso del NVQ, porque son criterios de resultados directos; una «blanda» en el caso del método conductista porque son una identificación de atributos que deben conducir al desempeño superior; y una de tipo contextual porque es el derivado de las disfunciones en la empresa.

## PAPEL ESTRATEGICO DE LOS ESTANDARES



La producción de las competencias y motivaciones apropiadas en la fuerza laboral es el desafío más importante en la gestión de los negocios de punta.

El ritmo con el cual una empresa pueda responder a cambios externos, asimilar nuevas tecnologías o aprovechar oportunidades de mercado, depende críticamente del éxito *administrativo* de esta área.

Fuente: Transcend (1995).

La *evaluación* es la parte complementaria a la norma y se refiere al conjunto de evidencias: es la verificación de si se ha cumplido o no con las especificaciones establecidas. La evaluación permite la comparación-discriminación entre ambos grupos por una parte y por la otra, constituye una medición de la distancia que al individuo le falta recorrer ante la norma. Las formas de evaluación incluyen desde las actividades diarias hasta los sistemas estadísticos más complejos.

*«Aunque todas las formas de evaluación se refieren al empleo de evidencias, cada forma puede tener un propósito diferente. Es el propósito de la evaluación lo que va a definir la naturaleza y el proceso del sistema de evaluación»* (Hetcher, 1992). Se trata de recoger suficientes evidencias de que los individuos pueden desempeñarse según las normas especificadas.

La evaluación es un proceso que consiste en una secuencia de acciones o eventos, que son similares en todas las formas (Ibidem):

- a. Definir requerimientos u objetivos de evaluación.
- b. Recoger evidencias.
- c. Comparar evidencias con los requerimientos u objetivos.
- d. Formar juicios basados en esta actividad de comparación.

**DIFERENCIAS DE NORMAS ENTRE TIPOS DE COMPETENCIA**

<b>FUNCION TIPO NVQ</b>	<b>CONDUCTISTA</b>	<b>CONSTRUCTIVISTA</b>
Normas de rendimiento desarrolladas y convenidas por la industria.	Grupos de competencia desarrollados por investigación basada en excelentes ejecutores.	Competencias desarrolladas por procesos de aprendizaje ante disfunciones y que incluye a la población menos competente.
Normas basadas en resultados (referencia a criterio).	Normas orientadas a resultados (validadas por criterio).	Normas construidas a partir de resultados de aprendizaje.
Normas de competencia ocupacional (rendimiento real en el trabajo).	Proceso educacional (desarrollo de competencia).	Procesos de aprendizaje por alternancia en planta.
Marca fija de rendimientos competentes, convenida sectorialmente.	Especificaciones de rendimiento superior definido por investigación educativa.	Especificaciones definidas por los alcances logrados en planta por los trabajadores.
Producto: competencias duras.	Producto: competencias blandas.	Producto: Competencias Contextuales.

Fuente: Hetcher, 1992; Elaboración propia.

En la evaluación tradicional con que solía operar el sistema educativo, la comparación de la evidencia con los requerimientos u objetivos son una *referencia a la norma*, donde se ha calculado una nota promedio de logro, que en general de antemano no conoce el individuo y los logros individuales se juzgan frente a ese promedio, con desempeños que van teniendo un puntaje según la escala empleada. En la evaluación por competencias, interesa la comparación por el resultado preestablecido, que no es el promedio de un grupo de individuos sino que corresponde a los objetivos de la organización. En consecuencia, es una evaluación individualizada: para el juicio no compara unos con otros. Además se tiene que cumplir con todas las normas, no se emplea el sistema de compensación entre los cumplidos y los no cumplidos, y el único juicio es haber pasado o no, es decir, no se clasifica porcentualmente sino que la única escala es: pasó o no pasó. Esto da base a un proceso de aprendizaje permanente, que conduciría a más desarrollo y evaluación. No interesa recoger evidencias de cuánto el individuo ha aprendido (el saber), sino el rendimiento real que logra, es decir, el saber hacer (Ibidem).

A diferencia de la formas tradicionales de evaluación relacionada con la ocupación, la evaluación basada en la competencia puede y debe hacerse en el sitio de trabajo. En el caso de trabajadores de línea, se suele ocupar a los supervisores como evaluadores. Para esto, el supervi-

La norma NVQ para costureras, elaborado por el Consejo de Capacitación de la Industria de Confección y Productos Similares (CAPITB, Gran Bretaña) consiste en cinco unidades de competencia con sus respectivos elementos:

1. Crear y mantener relaciones de trabajo con terceros en un ambiente productivo.
2. Contribuir a un ambiente de seguridad e higiene.
3. Contribuir a una producción de calidad.
4. Preparar e instalar las máquinas de coser.
5. Operar la máquina sabiendo coser dobleses.

El proceso de evaluación mide la competencia del operario en estas cinco unidades. Desde un principio, el evaluador explica los criterios de evaluación con el operario y explica qué es lo que se requiere y cuánto tiempo llevará la evaluación. La mayor parte de ella es efectuada observando al operario en el lugar de trabajo, con una observación semanal durante 10 semanas. Al operario se le interroga también para evaluar su conocimiento subyacente en seguridad e higiene y el nombre de las diferentes partes de la máquina de coser. Cuando el candidato no alcanza el estándar, el evaluador le explica por qué y qué falta para alcanzarlo.

Fuente: IDS (1992).

---

sor tiene que entender los principios de la evaluación basada en competencias y ser hábil en el uso de diferentes métodos de evaluación: planear la evaluación en el contexto basado en la competitividad no significa establecer una prueba de habilidades u organizar un examen. Es un proceso iterativo: el plan se revisará continuamente y se actualizará a medida que los individuos desarrollan y logran competencia (Ibidem).

Los métodos de evaluación más frecuentemente usados para las competencias son (Ibidem):

- a. Observación del rendimiento.
- b. Pruebas de habilidades.
- c. Ejercicios de simulación.
- d. Realización de un proyecto o tarea.
- e. Preguntas orales.
- f. Examen escrito.
- g. Preguntas de elección múltiple.

Los tipos de evidencias usados en la evaluación de competencias son:

- a. De rendimiento.
- b. De conocimiento.
- c. Directa.
- d. Indirecta.
- e. De apoyo.
- f. Complementario.
- g. Histórica.

Las reglas básicas de la evaluación son: transparencia, validez y confiabilidad. Mientras que las reglas de las evidencias son: validez, autenticidad, aceptación y suficiencia (Ibidem).

Se han identificado tres principios básicos para llegar a una evaluación apropiada de la competencia laboral (Hager, 1995):

1. Es preciso seleccionar los métodos directamente relacionados y los más relevantes para el tipo de desempeño a evaluar. Es decir, escoger de los siguientes grupos de métodos: i) técnicas de preguntas; ii) simulaciones; iii) pruebas de habilidades; iv) observación directa; v) evidencias de aprendizaje previo.

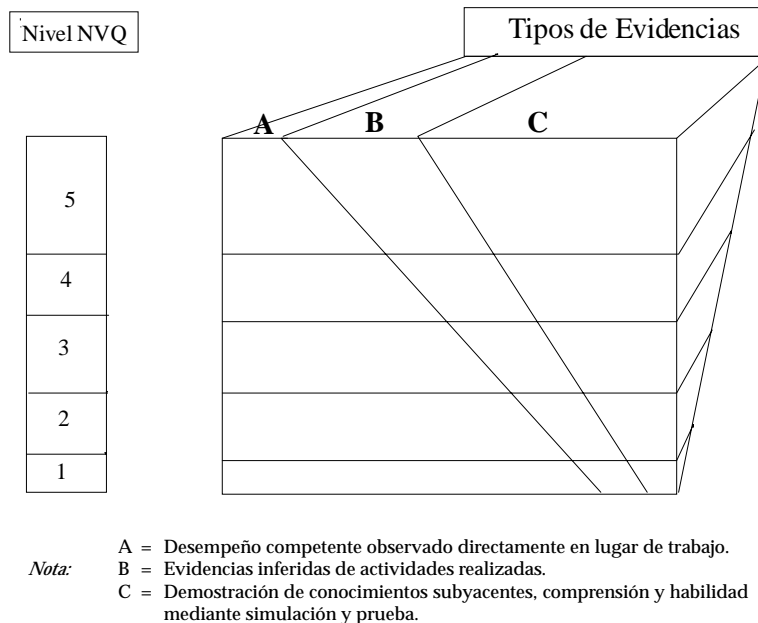
2. Cuanto más estrecha sea la base de evidencias, menos generalizables serán los resultados para el desempeño de otras tareas. Se recomienda entonces utilizar una mezcla de métodos que permitan la inferencia de la competencia.

3. Para poder cubrir varios elementos de competencia, conviene utilizar –donde sea posible– métodos holísticos o integrados de evaluación. Esto permite que la evaluación alcance un mayor grado de validez y al mismo tiempo resultará más barato y eficaz. La integración significa la *combinación* de conocimiento, comprensión, resolución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética en la evaluación.

También se ha argumentado que el tipo de evaluación varía según el *nivel* de competencia. Por ejemplo, en el caso británico con sus cinco niveles de NVQ que van desde actividades rutinarias de operación (nivel 1), hasta competencias que requieren la aplicación de un rango importante de principios fundamentales y técnicas complejas en contextos poco predecibles (nivel 5); las evidencias irían de manera paralela del énfasis en observaciones directas de desempeño en el lugar de trabajo (nivel 1), a evidencias inferidas de actividades realizadas y demostración de conocimientos subyacentes, comprensión y habilidades mediante simulaciones y pruebas (Hamlin, Stewart, 1993).

En relación con lo expuesto anteriormente, estándares, normas y procesos de evaluación, hay visiones críticas en cuanto a su conceptualización y puesta en práctica. Mencionaremos algunas que pueden ser útiles en el debate que refieren a la experiencia inglesa con los NVQ.

Para empezar, la pregunta que surge es si el enfoque de la competencia está orientado en primer lugar a *desarrollar o a evaluar competencias, o a ambos*. O bien, ¿es una forma de aumentar la masa de calificaciones en papel para poder comparar internacionalmente las calificaciones? Y todo esto, ¿no llevaría a una nueva burocracia de papeleo y trámites en torno de las competencias? (Hamlin, Stewart, 1992-1). Al menos en la metodología NVQ estos comentaristas plantean que el sistema no es apto para un enfoque de desarrollo de las competencias, porque:



Diferentes tipos de evidencias serían apropiadas según el nivel del NVQ.

Fuente: Hamlin, Stewart (1993).

i) genera demasiada información; ii) es repetitivo entre niveles; iii) la organización de la información es demasiado mecánica; iv) no hay distinción entre atributos, actitudes y habilidades, lo que dificulta identificar qué tipo de estándar es (Ibidem).

En segundo lugar, objetan las normas nacionales. ¿Cuál es el papel del trabajador, gerente o empleador individual ante ellas? La lógica de los estándares de desempeño es que todos los trabajadores/empleados de una similar ocupación, tendrán que desempeñar el mismo estándar. Esto llevaría a una sociedad con organizaciones uniformemente buenas o malas, desempeñando los mismos estándares. Tal escenario implica muchas preguntas, entre otras, qué pensar de una estrategia competitiva basada en el involucramiento del trabajador para diferenciarse en el mercado. Si este no es el caso sino que debe interpretarse como un estándar mínimo, las empresas intentarán aumentarlos y ampliarlos de acuerdo a sus necesidades y en ese escenario, no habrá mucha diferencia con las calificaciones existentes (Ibidem).

En tercer lugar, la necesidad planteada por el NVQ de realizar una evaluación *objetiva* conduce a dos supuestos en la práctica. La primera, un ser humano subjetivo, como es el caso de un supervisor, se convierte en un evaluador objetivo a partir de un mínimo de capacitación. Esto es un planteamiento ingenuo: humanos son y se mantienen subjetivos; además, supone que los objetivos de los supervisores coinciden con los estándares (normas) nacionales, y que pueden ser controlados y aplicados uniformemente en las empresas. El planteamiento ignora la relación compleja entre supervisores y trabajadores y para ambos están muchas cosas en juego y factores que influyen en la evaluación. La segunda objeción es que, agrandando el sistema, no se resuelve el problema: para cada candidato está primero el evaluador, después el que evalúa y asesora al evaluador, después el que acredita y supervisa este último. Con todo esto, la subjetividad no desaparece, sino que se multiplica (Ibidem).

En cuarto lugar, un sistema de evaluación con base en estándares nacionales requiere una administración sofisticada para que se eviten errores. Un sistema de esa naturaleza tiene un costo y una empresa mediana o grande tendrá que crear su propio sistema «en casa», que demandará más personal y por ende, mayores costos. Los evaluadores pueden ser un factor de costo adicional. Esto a su vez generará más papeleo y tiempos invertidos en poner en práctica el sistema. Todo esto se justifica siempre y cuando los beneficios sean mayores que los costos, y a primera vista los primeros tendrán que ser bastante grandes para compensar los segundos (Ibidem).

En quinto lugar, está la pregunta de fondo ¿cuál es la causa del desempeño? Si es: i) la habilidad individual; ii) la motivación individual; iii) la organización. Cada uno de estos factores consiste a su vez en un conjunto de elementos y cabe preguntarse si existe algo como una lista definitiva que permitiría llegar a una norma nacional (Ibidem).

## **7. CAPACITACION POR COMPETENCIA LABORAL**

Uno de los principales objetivos de las competencias laborales es ayudar a romper las inercias u obstáculos que hasta la fecha han inhibido que las empresas dinamizaran la capacitación de su personal. Esto cobra particular importancia en América Latina, donde las investigaciones indican que la capacitación sigue siendo muy limitada en términos generales. Esto obedece en parte a los problemas que las empresas enfrentan al poner en práctica programas de capacitación, a veces debido a

que no saben cómo dirigirla en la forma más adecuada para los objetivos de la empresa, a veces también porque significan costos y además por el temor de que se conmueva toda la estructura de tabulación y remuneración. En el primer capítulo se hizo referencia a estos problemas.

Las experiencias parecen confirmar que la introducción de las competencias en las empresas ha puesto la capacitación en la agenda de las acciones. Aun los analistas más críticos del sistema NVQ en Gran Bretaña reconocen que el tema de las normas de competencia ha ayudado a las organizaciones a dar mayor importancia y un perfil más claro a la capacitación. «*Es útil toda iniciativa que tiene como efecto alentar la discusión y que conduce a la decisión de educar y capacitar en las organizaciones de trabajo.*» (Hamlin, Stewart, 1993).

Probablemente la principal característica de la capacitación por competencias es su orientación a la práctica por una parte y la posibilidad de una inserción cuasi natural y continua en la vida productiva de la persona. El hecho de que la competencia significa resolver un problema o alcanzar un resultado, convierte al currículo en una enseñanza integral, al mezclarse en el problema los conocimientos generales, los conocimientos profesionales y la experiencia en el trabajo, áreas que tradicionalmente estaban separadas (Gonczi, Athanasou, 1996). Las ventajas de un currículo aplicado a la resolución de problemas son, entre otras (Ibidem):

- toma en cuenta cómo se aprende;
- se concentra en actividades auténticas cuando se requiere un aprendizaje profundo;
- concede mayor importancia a enseñar cómo aprender que a la asimilación de conocimientos;
- tiene mayor validez que un enfoque basado en disciplinas;
- es más flexible que otros métodos.

El enfoque de enseñanza por problemas se combina muy bien con la formación por alternancia, que propone el ir y venir entre aula y práctica. Esto respondería a uno de los problemas que tienen las empresas de capacitación, que es la actualización de los trabajadores capacitados. Permite también responder mejor, como empresa, a las expectativas de los trabajadores en materia de remuneración ante las competencias alcanzadas.

Otra característica es la posibilidad de una enseñanza individualizada y el avance modular, lo que permite al individuo acoplar mejor sus atributos y capacidades personales con las necesidades de formación. También las pruebas son más estimulantes porque el estándar que se tiene que alcanzar no es un secreto sino que lo sabe la persona de antemano y esto dirige sus esfuerzos de aprendizaje.

**Las principales características de un programa de capacitación por competencias** son (Adaptación con base en Harris, et.al., 1991):

1. Las competencias que los alumnos tendrán que cumplir son cuidadosamente identificadas, verificadas por expertos locales y de conocimiento público.
2. Los criterios de evaluación son derivados del análisis de competencias, sus condiciones explícitamente especificadas y de conocimiento público.
3. La instrucción se dirige al desarrollo de cada competencia y a una evaluación individual por cada competencia.
4. La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia.
5. El progreso de los alumnos en el programa es a un ritmo que ellos determinan y según las competencias demostradas.
6. La instrucción es individualizada al máximo posible.
7. Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una frecuente retroalimentación.
8. El énfasis es puesto en el logro de resultados concretos.
9. El ritmo de avance de la instrucción es individual y no por tiempo.
10. La instrucción se hace con material didáctico que refleja situaciones de trabajo reales y experiencias en el trabajo.
11. Los materiales didácticos de estudio son modulares, incluyen una variedad de medios de comunicación, son flexibles en cuanto a materias obligatorias y opcionales.
12. El programa en su totalidad es cuidadosamente planeado y la evaluación sistemática es aplicada para mejorar continuamente el programa.
13. Debe evitarse la instrucción frecuente en grupos grandes.
14. La enseñanza debe ser menos dirigida a exponer temas y más al proceso de aprendizaje de los individuos.
15. Hechos, conceptos, principios y otro tipo de conocimiento deben ser parte integral de las tareas y funciones.
16. Requiere la participación de los trabajadores y el sindicato en la estrategia de capacitación desde la identificación de las competencias.

Las características de una capacitación por competencia ya habían sido identificadas por investigadores a principios de los años ochenta. En una investigación reciente sobre la aplicación de dichas características en los programas de capacitación en Australia, se obtuvo como resultado que la puesta en práctica del conjunto de estos elementos aún es muy limitada. Es decir, si bien se encontraron algunos o varios de los aspectos en menor o mayor medida en los programas de capacitación, pocos fueron los casos donde todos los elementos estaban presentes explícitamente (Harris, et.al., 1991). Todo esto requiere que la oferta educativa y de capacitación se transforme simultáneamente para poder dar respuesta a las normas de competencia que van apareciendo.

## **8. LAS NORMAS COMO INSTRUMENTO REGULADOR DEL MERCADO DE TRABAJO**

La norma, y especialmente la de carácter nacional, facilitaría en un principio la movilidad de la mano de obra en el mercado de trabajo, y generaría información transparente que permitiría un mejor funcionamiento del mismo, tanto el interno como el externo.

Sin embargo, como se comentó anteriormente, esto es parcialmente cierto, ya que la norma es solo una aproximación de lo que se supone que un individuo debe saber realizar. No obstante esta restricción, se puede plantear el argumento según el cual es mejor tener alguna referencia que ninguna.

En cuanto al mercado de trabajo interno, es un instrumento que permite articular la formación con otros elementos de recursos humanos tales como el sistema de salarios, la participación, el ascenso, así como con el mejoramiento de la organización del trabajo. Sin embargo, en un país como el Reino Unido todavía no se ha visto la vinculación de la competencia con el sistema de salarios y los cambios en la organización y gestión (Roberts, 1995/96). Cabe señalar que empezaron a promoverse en el medio empresarial y de administración de ese país, para el año 1996, los seminarios sobre este tema, lo que indica que la competencia está penetrando en la gestión de la organización mediante una trayectoria que se va haciendo compleja por los elementos que se anclan.

En cuanto al mercado de trabajo externo de la empresa, las normas pueden convertirse en un sistema de información dinámica acerca de lo que los procesos productivos demandan en *cuanto al saber hacer* del personal, convirtiéndose así en elementos orientadores para el sistema educativo. También es una información acerca de lo que el individuo sabe hacer. Sin embargo, para que los atributos de competencia de las personas sean reconocidos y comprendidos por las empresas y los individuos, se requieren ciertas bases de entendimiento común, compuestas por signos que las organizaciones adoptan como suyos. El desafío es generar un sistema de símbolos y signos efectivos, que en el momento en que son vividos por las organizaciones se conviertan en una nueva forma de ir administrando los recursos humanos.

Hay factores estructurales que pueden contribuir a que dicho sistema sea efectivo, como por ejemplo, un marco de referencia en común; cierto grado de uniformidad en los conceptos; claridad, acuerdos y transparencia en los trámites y procedimientos; participación de los actores sociales de la producción; investigaciones sobre resultados, problemas y formas de aplicación; mecanismos de intercambio de experiencias entre empresas.

Lo anterior mejoraría la «ocupabilidad» de las personas, siempre y cuando las normas se refieran a competencias transferibles entre empresas y que las normas mismas se actualicen después de un determinado período. Sin embargo, como se señaló en el primer capítulo, con esto, si bien se mejorará las posibilidades de ocuparse las personas, no resolverá el problema del desempleo y subempleo que abunda en la región latinoamericana. Hace falta el desarrollo de competencias vinculadas al trabajo en condiciones de informalidad, tarea que corresponde hacer en los países donde este problema es más agudo, como los latinoamericanos. Es una labor gigantesca que tendrá que articularse con otros programas destinados al desarrollo del sector informal.

## **9. CERTIFICACION DE LAS NORMAS DE COMPETENCIA**

La certificación de las normas de competencia se puede visualizar como la última etapa del sistema de competencia. No la etapa definitiva sino una primera «ronda» que se va repitiendo en el tiempo, porque las competencias se van actualizando y porque se supone que los individuos pasan de una competencia a otra. En este sentido, la certificación de la competencia es un proceso iterativo.

La certificación tiene tres momentos básicos. El primero es la acreditación de la competencia, vale decir, se tiene que validar cómo se ha construido la competencia y los elementos que la componen, según la definición adaptada por el país, o bien, cuando no existe un criterio uniforme nacional, por la(s) instancia(s) que es (son) facultada(s) para acreditar. El segundo es la acreditación de las instituciones capaces de evaluar a las personas que aspiran a una determinada competencia y que son facultadas para emitir el certificado. El tercer momento es el acto de la certificación de la persona que cumplió con los requisitos definidos en la competencia.

El caso del Reino Unido es un ejemplo de un sistema de certificación muy completo y comprehensivo. Empieza por una instancia tripartita de la rama o sector que escoge un organismo certificador, reconocido nacionalmente. Estas dos instancias desarrollan la competencia y la someten al Consejo Nacional. Una vez acreditada la competencia, que tiene una duración máxima de cinco años, se la promueve entre las empresas capacitadoras, colegios, centros de formación dentro de las empresas, que operan como centros de evaluación. Estos últimos son acreditados por el órgano certificador para evaluar competencias. A su vez capacitan a un gerente de producción y/o supervisores de área, sobre la competencia y su manera de evaluar. Todo esto aterriza en el trabajador, quien tiene que desarro-

llar una estrategia hacia la obtención de una competencia (Employment Department Group, 1994).

En el Reino Unido los organismos de certificación compiten entre ellos para ofrecer diferentes competencias y para finales de 1995 eran 135 las registradas (NVQ, 1995). El órgano certificador debe satisfacer ciertos criterios para someter cualquier certificación al Consejo Nacional, incluyendo: a) calidad de las guías de evaluación entregadas a los centros de evaluación; b) criterios para acreditar centros de evaluación, incluyendo los procedimientos evaluatorios que deben ser observados (Transcend, 1995).

El organismo certificador debe supervisar el control de calidad del proceso de evaluación. Para esto, nombra supervisores externos, que cuentan con un certificado que les acredita como verificadores externos. Su función es supervisar la consistencia de la evaluación, realizando muestras de procesos de evaluación, examinar los registros, visitando los sitios de evaluación periódicamente. Si los sistemas de control de calidad son totalmente operativos, informan al organismo de certificación sobre cualquier dificultad que se presenta y transmiten las recomendaciones para certificar a la gerencia del organismo certificador (Transcend, 1995; Hetcher, 1992).

En la empresa se designa un supervisor o verificador interno, generalmente una persona que opera en la empresa al nivel siguiente de responsabilidad de la gerencia de línea. Su papel consiste en vigilar la evaluación y asegurar que se mantengan los procedimientos de control

---

Los evaluadores son personal clave dentro de un sistema de certificación de competencias. Los criterios de selección de los evaluadores incluyen lo siguiente:

- Experiencia en la función ocupacional.
- Experiencia en supervisión/gerencia de línea.
- Voluntad de adelantar la evaluación.

Lo último es fundamental. Si los gerentes de línea no están dispuestos a emprender la evaluación, no la harán completamente y se crea una situación en la cual la credibilidad del sistema se ve amenazada. Se tiene que saber por qué los supervisores no están dispuestos: ¿se sienten amenazadas por el nuevo sistema ya que pone de relieve sus habilidades o falta de ellas? ¿Lo consideran como una carga de trabajo extra?

Se puede ensayar un programa piloto para empezar. Generalmente la gente se siente menos amenazada y pone menos obstáculos cuando ven que un sistema opera realmente y opera bien. Hay que planificar cuidadosamente el piloto y asegurarse de que todo el mundo sabe lo que está pasando.

Fuente: Hetcher (1992).

---

de calidad y es supervisado a su vez por el antes mencionado externo. Este supervisor interno debe haber cumplido con una unidad de competencia específica referente a practicar la supervisión interna (Ibidem).

La piedra angular de todo el sistema de certificación es el evaluador que está en contacto directo con el candidato o empleado individual. Las evaluaciones requieren una gama muy amplia de habilidades para evaluar correctamente las competencias e incluyen: a) la habilidad de evaluar el desempeño por medio de la observación; b) la habilidad de evaluar la evidencia diversa (documentos, testimonios, conocimiento y comprensión, portafolios, etc.); c) conocimiento demostrable de la ocupación de la que se realiza la evaluación. Los requerimientos de competencia para evaluadores los fija normalmente el órgano certificador y/o el comité de normalización. Existen en el Reino Unido cinco unidades de competencia para evaluadores y supervisores, que tienen como títulos: i) evalúa el desempeño del candidato; ii) evalúa al candidato utilizando diferentes fuentes de evidencia; iii) verifica internamente el proceso de evaluación; iv) verifica externamente el proceso de evaluación; iv) aconseja y apoya a los candidatos a identificar logros previos. Los evaluadores tienen que contar con las primeras dos unidades (Ibidem).

Lo anterior significa que la capacitación de los evaluadores es una tarea previa y muy importante en el sistema de certificación. En particular deben atenderse los siguientes aspectos (Hetcher, 1992):

1. Principios de evaluación basada en la competitividad.
2. La diferencia con otras formas de evaluación.
3. Utilizar normas de competencias.
4. Reglas de evidencia.
5. Métodos de evaluación.
6. Campo para la flexibilidad y creatividad.
7. Papeles de evaluadores e individuos.
8. La estructura de la garantía de calidad en la cual opera el sistema de evaluación.
9. Beneficios del sistema de evaluación.

Los evaluadores necesitan también apoyo para el seguimiento. Como se trata de un proceso de aprendizaje dirigido a ellos, conviene establecer redes de evaluadores: oportunidades para que los evaluadores se reúnan y analicen inquietudes, dificultades y éxitos. Las redes ofrecen una oportunidad para que los evaluadores analicen e identifiquen cualquier necesidad común de capacitación que pueda surgir, así como habilidades para la retroalimentación, métodos de evaluación, habilidades interpersonales, etc. (Ibidem).

Esta referencia ha sido tomada del modelo NVQ del Reino Unido, que se encuentra total y congruentemente articulado. En el otro extre-

mo se halla el modelo practicado en los Estados Unidos, donde no hay una base común de conocimientos, reconocida nacionalmente y que refleje los factores esenciales de un grupo de ocupaciones similares. En la mayoría de los casos sigue siendo válido el dicho: «el cliente tiene que vigilar que no le toman el pelo». Es decir, no se puede suponer que una persona que dice tener un certificado, pasó una evaluación de habilidades y conocimientos en un programa que tiene validado sus estándares o sus instrumentos de evaluación (Wills, 1955).

Si bien el modelo NVQ es a primera vista muy comprensivo y congruente, ha sido también objeto de críticas. Con frecuencia se supone que el juicio del evaluador, que es la base del sistema de certificación NVQ, es una cuestión secundaria, puesto que los criterios de evaluación están especificados con tanta claridad y detalle que parece que todo debe funcionar de manera automática. Sin embargo, los lugares de trabajo varían extraordinariamente y, por lo tanto, cada proceso de evaluación es complejo, incremental y por encima de todo, requiere un juicio. Si bien la función de los órganos sectoriales de competencia es definir y hacer explícitas las normas, en la práctica parece que no fue así. *«En muchos casos las normas se están creando y, aunque en determinados contextos puedan servir de mecanismo apropiado para mejorar la práctica del sector, existe el riesgo de que muchas empresas no reconozcan ni acepten lo que se ofrece como una norma sectorial de competencia»* (Wolf, 1994).

En la misma línea de crítica se plantea que la supuesta objetividad ha conducido a un mundo burocrático, como se señaló en el apartado de la evaluación de las normas (Hamlin, Stewart, 1992-1). Otro punto que vale mencionar es la capacitación de los evaluadores. En la práctica de los NVQ se menciona una inducción de uno a dos días, que parece muy poco ante la complejidad de la temática a encarar. Por ejemplo, en el caso de una empresa de confección, los supervisores fueron capacitados durante un día como evaluadores NVQ y dedicaron dos días y medio a visitar otras plantas. A partir de esto recibieron sus certificados de evaluadores (IDS, 1992).