



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

CAMPUS GUADALAJARA

EL PEDAGOGO Y LA CONSTITUCIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS EN LAS ORGANIZACIONES

EMMA DE LOS ANGELES ROSAS VALDEZ

Tesis presentada para optar por el grado de Maestro en
Pedagogía con Reconocimiento de Validez Oficial
de Estudios de la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA,
según acuerdo número 974020 con fecha 21-I-97.

Zapopan, Jal., Julio de 2003.



54246



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

CAMPUS GUADALAJARA

EL PEDAGOGO Y LA CONSTITUCIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS EN LAS ORGANIZACIONES

EMMA DE LOS ANGELES ROSAS VALDEZ

Tesis presentada para optar por el grado de Maestro en
Pedagogía con Reconocimiento de Validez Oficial
de Estudios de la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA,
según acuerdo número 974020 con fecha 21-I-97.

Zapopan, Jal., Julio de 2003.

CLASIF: TE PED 2003 ROS

ADQUIS: 54246 ej-1

FECHA: 04/08/04

DONATIVO DE _____

\$ _____ 324 p.

1. Organizaciones
2. Mercado laboral
3. Formación profesional

500 Tesis (Maestría en Pedagogía)
Universidad Panamericana Campus Guadalajara

Incluye CD.



DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN DE GRADO

Emma de los Angeles Rosas Valdez
P r e s e n t e .

En mi calidad de presidente de la Comisión de Exámenes de Grado, y después de haber analizado el trabajo de titulación presentado por usted en la alternativa de **TESIS**, titulado:

**“EL PEDAGOGO Y LA CONSTITUCIÓN DE COMPETENCIAS
PARA LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS EN LAS
ORGANIZACIONES”**

Le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen de Grado, por lo que deberá de entregar siete ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

A t e n t a m e n t e

Lic. Jesús Antonio Eng Duarte
Presidente de la comisión



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

CAMPUS GUADALAJARA

Zapopan, Jal, 26 de junio de 2003

Lic. Jesús Antonio Eng Duarte
Presidente de la comisión de
Exámenes de grado
P r e s e n t e.

Me permito hacer de su conocimiento que Emma de los Angeles Rosas Valdez de la Maestría en Pedagogía ha concluido satisfactoriamente su trabajo de titulación con la alternativa TESIS, titulado:

**“EL PEDAGOGO Y LA CONSTITUCIÓN DE COMPETENCIAS
PARA LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS EN LAS
ORGANIZACIONES”**

Manifiesto que, después de haber sido dirigida y revisada previamente, reúne todos los requisitos técnicos para solicitar fecha de Examen de Grado.

Agradezco de antemano la atención prestada y me pongo a sus órdenes para cualquier aclaración.

A t e n t a m e n t e

Dra. Sonia Reynaga Obregón
Asesor de tesis

DEDICATORIAS

MARIA, mi Santa Madre,

¡GRACIAS!

Gracias a Dios por las oportunidades de vida que me ha regalado y por los retos que me ha ayudado a enfrentar. Para ti son cada uno de mis esfuerzos.

¡Bendito seas SEÑOR!

A mi querida familia, Montserrat, Mariana y Héctor por todo su apoyo y cariño.

A mi hermana Marcela, su esposo Marcos y el torbellino Marquitos, siempre presentes en mi vida y en mi corazón.

A mis padres por sus enseñanzas, por su ejemplo y por su fortaleza.

José Luis, a ti también dedico este logro porque ERES LO MÁXIMO.

A la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara, por la confianza que me brindó a través del Lic. J. Antonio Eng Duarte y del Mtro. Enrique López.

A la Dra. Sonia Reynaga Obregón, mi admiradísima Directora de tesis. "Aprendí mucho de ti en el aspecto profesional y como mujer".

A cada uno de mis compañeros de la 2da. Generación de la Maestría en Pedagogía, mis nuevos amigos.

INDICE

	Página
<u>INTRODUCCIÓN</u>	5
<u>CAPITULO I EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN</u>	9
1.1 La Universidad Panamericana	10
1.2 La Escuela de Pedagogía.	32
<u>CAPITULO II LAS COMPETENCIAS</u>	44
2.1 Competencia, Conceptos y Orígenes.	46
2.2 Enfoques del concepto de competencia.	89
2.3 Gestión de Recursos Humanos con base en Competencias.	105
2.4 Educación y Competencias.	110
2.5 Elementos que componen las competencias.	113
2.6 Programas de Jóvenes Profesionales en las Empresas.	124
<u>CAPÍTULO III EL MERCADO LABORAL Y LA FORMACIÓN CON BASE EN COMPETENCIAS.</u>	129
3.1 El Mercado Laboral.	132
3.2 La Formación con base en Competencias.	146
3.3 La Educación Basada en Normas de Competencia en México.	165

<u>CAPITULO IV</u>	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	177
4.1	Investigación Evaluativa.	183
4.2	Observación Participante.	207
<u>CAPÍTULO V</u>	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.	218
	CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.	259
6.1	Conclusiones.	260
6.2	Sugerencias.	275
<u>BIBLIOGRAFÍA.</u>		292
<u>FICHAS TELEMÁTICAS.</u>		298
<u>ANEXOS.</u>		301

INTRODUCCIÓN.

Actualmente se reconoce la necesidad de formar integralmente a los futuros profesionistas, con estrategias eficaces aplicadas desde el aula y extensivas a la vida laboral.

Dicha necesidad se ha puesto de manifiesto a raíz de la constante dinámica de cambio en el ámbito organizacional, debido a un mundo globalizado y a niveles de competencia sumamente exigentes que los profesionistas y empresarios deben enfrentar con todas sus capacidades.

Ante esta situación, es muy importante que los involucrados en la docencia podamos asumir la responsabilidad que nos confiere una formación integral y eficaz de nuestros alumnos, a través de conocimientos, valores, actitudes, desarrollo de habilidades y capacidades acordes a las necesidades actuales del mundo empresarial, de la sociedad y, sobre todo, de las personas.

Es importante considerar también, la labor que las instituciones educativas deben desempeñar en la integración de los universitarios a la vida empresarial, por ser ésta el campo de su desarrollo profesional. Así mismo, es el ámbito de las organizaciones una fuente viva de retroalimentación para las instituciones de educación superior.

La Pedagogía aborda estas necesidades a través de su objeto de estudio, la educación, misma que se convierte en un proceso de perfeccionamiento continuo para los profesionistas y para la comunidad, respondiendo así, a las demandas de formación integral.

La labor del pedagogo persigue un objetivo medular dentro de las empresas: la formación integral de los empleados. Para el logro de tal cometido, es preciso propiciar el desarrollo de habilidades, actitudes, valores, conocimientos y capacidades desde la vida universitaria.

Puede apreciarse que las reflexiones que aquí se presentan proyectan una intención categóricamente humanista, derivada de lo que en la actualidad se denomina "humanización del trabajo". De dicha postura se derivan las convicciones, motivaciones e intereses personales del investigador. Así mismo, este pensamiento sobre el individuo en la empresa, subyace en la presente investigación y persigue resultados que le evidencien, le retroalimenten y le fortalezcan.

Esta investigación se deriva del proyecto de "Actualización de los Programas Educativos del Área Empresarial en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara". Dicho proyecto se inició en Noviembre de 1999, con la finalidad de revisar los objetivos del pedagogo en la empresa, el perfil que debería cumplir y las funciones que pudiera desempeñar, para diseñar estrategias de actualización al currículo educativo del área empresarial en esta licenciatura.

La intención que se ha perseguido es la de desarrollar en los estudiantes de Pedagogía conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que les permitan integrarse a la empresa y desempeñarse de manera competitiva.

Para dar seguimiento a dicho proyecto se detectaron necesidades de información precisa sobre los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores con los que el egresado de la licenciatura en Pedagogía debe contar para desempeñarse en la empresa. Para ello se requiere definir con mayor claridad las funciones a las que el pedagogo puede integrarse en el ámbito organizacional.

La finalidad de realizar este trabajo a nivel maestría consiste en generar información pertinente sobre el pedagogo en la empresa, iniciando por una definición precisa de las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que debe desarrollar durante su formación profesional para poder responder a las necesidades de gestión de recursos humanos en las empresas.

Debido a que la misión del pedagogo consiste en incidir sobre los procesos educativos, es preciso identificar las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores requeridos para que pueda enfrentar los retos que la formación de las personas en las organizaciones demanda.

De acuerdo a las características del problema se ha adoptado el modelo basado en competencias laborales para abordar de manera amplia y actual el estudio de los atributos (capacidades, conocimientos, destrezas, actitudes y valores) que deben desarrollarse integradamente en el estudiante de Pedagogía. Esto persigue la finalidad de responder a las necesidades de las empresas, de los individuos y de la sociedad.

Se pretende que los resultados que se deriven de esta investigación puedan sentar las bases necesarias para iniciar un análisis sobre la correspondencia y pertinencia del currículo educativo actual del área empresarial de la licenciatura en Pedagogía, con relación a las necesidades reales de las empresas y a los requerimientos de los pedagogos para desempeñarse competitivamente en las organizaciones.

La tesis cuenta para su exposición, con la estructura que a continuación se describe:

El **primer capítulo** está dedicado a describir el **Contexto de la Investigación**, la información que contiene se refiere a la Universidad Panamericana, al Campus Guadalajara y a la Escuela de Pedagogía de este Campus, mismos que conforman el entorno en el cual se realiza este estudio.

El **segundo capítulo** se titula **Las Competencias** y aborda información detallada sobre los antecedentes y surgimiento del concepto, sus definiciones, clasificaciones, enfoques principales, dimensiones y aplicación dentro de la gestión de recursos humanos.

Se presenta un **tercer capítulo** para exponer información relativa a los antecedentes del concepto de competencias con base en las perspectivas del trabajo a través de la historia y del mercado laboral actual, lo cual se vincula a la formación basada en competencias de acuerdo a las demandas que hoy en día presentan las organizaciones, los trabajadores y las instituciones educativas. Así mismo, se describe la integración del enfoque con base en competencias en México, su evolución y alcances en su certificación dentro de las organizaciones nacionales. Dicho apartado se ha titulado **El Mercado Laboral y la Formación basada en Competencias**. Este apartado aborda con mayor amplitud los temas concernientes al mercado de trabajo actual y a la formación con base en competencias. Durante la revisión de los referentes teóricos que se presentan en el segundo capítulo y al iniciar la aplicación de la metodología del estudio fue que se advirtió que era preciso profundizar en los temas en cuestión.

En el **cuarto capítulo** se describe la **Metodología de la Investigación** y se explican los métodos seguidos, su articulación y las técnicas metodológicas en función del problema de investigación y de los objetivos planteados.

En el **quinto capítulo**, dedicado al **Análisis de la Información** se presentan los datos obtenidos a través de las técnicas metodológicas, su análisis y su interpretación.

Finalmente se presentan las **Conclusiones y Sugerencias** resultantes de la investigación, así como sugerencias para estudios posteriores.

La investigación pretende aportar información generada con base en la revisión de los referentes teóricos y del análisis de datos empíricos, que permita la toma de decisiones orientada hacia la mejora y actualización de los planes de estudio del área empresarial de la Licenciatura en Pedagogía. Así mismo, se intenta contribuir con los estudios sobre competencias abordando el tema desde la perspectiva de la formación profesional del pedagogo para su intervención en los procesos educativos dentro del ámbito organizacional.

CAPITULO I

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El primer capítulo que a continuación se desarrolla, consiste en una revisión de los antecedentes de la Universidad Panamericana, así como del nacimiento del Campus Guadalajara, por ser esta Institución el contexto en el cual se desarrolla la investigación. Se describe también la información relevante al desarrollo de la Licenciatura en Pedagogía y sus programas de estudio, puesto que los datos que surjan de este trabajo repercutirán en la toma de decisiones orientadas a la mejora y actualización de sus planes.

En el presente capítulo se describen algunos elementos propios del entorno en el cual se realiza esta investigación. Tales elementos consisten en historia, filosofía, cultura y valores, misión y objetivos propios de la Universidad Panamericana, mismos que son necesarios conocer para comprender las cualidades del Campus Guadalajara y de la Escuela de Pedagogía de dicha institución educativa.

Así mismo, se precisan en este apartado los datos más relevantes del contexto del estudio para facilitar la comprensión del problema, el abordaje de las variables implicadas y el curso de la investigación.

1.1 LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA.

1.1.1 HISTORIA.

En el año de 1969, nació con ambiciosas intenciones el Instituto Panamericano de Humanidades (IPH), predecesor de la Universidad Panamericana. Esta institución fue consolidándose debido a la excelencia académica de su profesorado y al prestigio internacional que adquirieron sus egresados. Se pretendió desde el inicio que el incremento cualitativo de la enseñanza prevaleciera sobre las exigencias cuantitativas de ese tiempo (LLANO CIFUENTES, CARLOS: 1987; 2).

En 1978, el Instituto Panamericano de Humanidades fue oficialmente elevado al rango de Universidad, tomando el nombre de Universidad Panamericana (*Idem.*)

El Campus Guadalajara nace en Agosto de 1981, gracias a los esfuerzos e iniciativa de reconocidos empresarios de esta ciudad.

En la fecha citada inician sus labores las Licenciaturas de Administración y Finanzas, con 30 alumnos inscritos; Ingeniería Industrial con 22 alumnos y Relaciones Industriales con 18 estudiantes. La totalidad de la matrícula inicial fue, por lo tanto correspondiente a 70 alumnos (información proporcionada por Servicios Escolares).

De la primera generación de las mencionadas Licenciaturas, egresaron 55 alumnos en total. Los egresados de Administración y Finanzas fueron 22 (generación 1981-1986), 18 alumnos más concluyeron sus estudios de Ingeniería Industrial (generación 1981-1985) y 15 de Relaciones Industriales (generación 1981-1985), de acuerdo a estadísticas del departamento de Servicios Escolares.

No se cuenta con registros oficiales sobre la planta docente inicial de este Campus. Sin embargo, en entrevistas realizadas con profesores que iniciaron sus labores en ese tiempo, se refiere que cada licenciatura contaba con 5 maestros, por lo que la planta docente estaba conformada por aproximadamente 15 profesores titulares.

El crecimiento del Campus Guadalajara se ha debido al incremento en el número de ofertas profesionales. En Agosto de 1983 inició la Licenciatura en Contaduría; en 1986, Administración y Relaciones Industriales, Administración y Mercadotecnia, Derecho y Pedagogía; en 1989, Ingeniería Electromecánica; y en 1992, Ingeniería Civil Administrativa.

1.1.2 SITUACIÓN ACTUAL DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA CAMPUS GUADALAJARA.

Actualmente, la Universidad Panamericana Campus Guadalajara ofrece 11 licenciaturas y 12 opciones de posgrado (Página Web Universidad Panamericana). Las **licenciaturas** son: Administración y Finanzas, Administración y Negocios Internacionales, Administración y Mercadotecnia, Administración y Relaciones Industriales, Contaduría y Gestión Empresarial, Ingeniería Industrial, Ingeniería Civil, Ingeniería Electromecánica, Derecho, Pedagogía y Comunicación.

Cada año, en el mes de Agosto, ingresan a las licenciaturas un promedio de 750 nuevos estudiantes, los cuales se evalúan y diagnostican en aspectos tales como hábitos de estudio, personalidad, habilidad numérica y verbal, y estilos de aprendizaje.

La Universidad Panamericana Campus Guadalajara presenta hasta la fecha, una **población** de 2,417 alumnos de licenciaturas y 596 de posgrados (datos correspondientes al período escolar 2002-1, de acuerdo a estadísticas del departamento de Servicios Escolares).

El número total de alumnos inscritos al Campus Guadalajara es de 6,945 (matrícula total acumulada), los egresados han sido 4,141, de tal forma que el indicador para la **eficiencia terminal** registrada hasta el período escolar 2002-1, corresponde a un 59% (información obtenida en entrevista con la Srta. Edna Sánchez, Asistente de Dirección General UP Campus Guadalajara).

Entre los **servicios** que el Campus ofrece a su población, se encuentran los siguientes: biblioteca, cafetería, centro de fotocopiado, tienda de artículos promocionales, centro de cómputo y servicios escolares.

La **Planta física** se encuentra estructurada por 50 aulas para licenciatura, 12 aulas para posgrados, 3 compuaulas, 15 laboratorios y talleres, 1 centro de

cómputo, 1 biblioteca, 1 centro de copiado, 5 salas de juntas, 1 comedor para eventos especiales, 185 cajones para estacionamiento de profesores, 260 cajones de estacionamiento controlado para alumnos, 389 cajones de estacionamiento libre para estudiantes, 1 cancha de futbol y 1 multicancha (información proporcionada por la Lic. Berta Regalado Iñiguez, Planta Física).

Adicionalmente a las actividades académicas que se llevan a cabo en la Universidad Panamericana Campus Guadalajara, también se realizan **actividades de labor social y culturales**.

Las actividades de **labor social** se desempeñan como una responsabilidad impartida dentro de la materia de **dinámica social**. Esta asignatura está integrada en la currícula de las licenciaturas de Contaduría, Derecho, Administración y Finanzas, Administración y Relaciones Industriales, Administración y Negocios Internacionales, Administración y Mercadotecnia, y en el Centro de Idiomas.

El *objetivo* que se persigue consiste en acercar a los estudiantes a la marginación y al desamparo, de tal forma que puedan desarrollar una conciencia social y disposición permanente a la disminución de estos fenómenos a través de su trabajo profesional comprometido. Este objetivo implica involucrar a los estudiantes en labores de ayuda social a través del análisis de una realidad humana concreta, de su actitud solidaria y del reconocimiento del compromiso de aportar algo de lo que se ha recibido. Las *habilidades* que se pretenden desarrollar en los alumnos son: conciencia social, espíritu de servicio, solidaridad, subsidiariedad, civilidad y compromiso.

El trabajo concreto de dinámica social se orienta a la ayuda a asilos de ancianos, hospitales, tutelares de menores, albergues infantiles, indigentes y enfermos terminales, asociaciones intermedias (que atienden salud, nutrición, vida o educación), comunidades marginales en asentamientos irregulares, orfanatos y fundaciones asistenciales (información proporcionada por Lic. Susana Ochoa de Rojas, Dinámica Social).

El área de Comunicación Social del Campus Guadalajara, realiza funciones de **difusión cultural**, con la intención de responder de manera comprometida a la comunidad docente, estudiantil, padres de familia, y personal administrativo. El objetivo que persiguen estas funciones de difusión cultural se encuentra orientado a despertar la inquietud por temas involucrados con el arte, creatividad, análisis y habilidades nuevas, que conduzcan a un compromiso social y a una visión renovada de la realidad.

Los eventos que organiza Difusión Cultural dentro de la estructura del área de Comunicación Social, se han integrado a la vida universitaria debido a la aceptación e interés de la comunidad panamericana.

Algunos de estos eventos son:

Noche Mexicana (dentro del marco de las festividades de la Independencia de México).

Valores UP (festival donde los alumnos expresan sus cualidades artísticas en música, baile, imitación, declamación, oratoria y creación literaria).

Kaffestero (análisis discográfico de grupos o artistas conocidos).

Cinetcétera (análisis cinematográfico de una película).

Conciertos (se realizan aproximadamente 4 al semestre, con grupos formados por alumnos de la Universidad o invitados locales y extranjeros, mismos que abarcan diversos géneros musicales).

Exposiciones (alrededor de 4 al semestre sobre artes plásticas).

El Sillón (charla informal con un personaje de la sociedad destacado por su trayectoria, profesión o ejemplo de vida, se lleva a cabo mensualmente).

Talleres (tienen la finalidad de desarrollar habilidades adicionales a las académicas, tales como apreciación de cine, creación literaria, fotografía, oratoria, guitarra, jazz, danza, dibujo y creatividad, en alumnos y personal administrativo).

La **estructura organizacional** de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara esta conformada por los siguientes niveles administrativos, citados en orden descendente:

Junta de Gobierno (como máxima autoridad).

Consejo Superior.

Consejo Rectoría.

Rector.

Rector de Campus.

Subsecretario General.

Vicerrectores.

Subdirector General (en el caso especial del Campus en mención).

Directores de Escuela.

Directores de Departamento.

Las funciones y responsabilidades de la Universidad se organizan por Áreas (Ingeniería, Administrativa, Humanidades y Administración General), Escuelas, Departamentos Administrativos y de Servicios.

1.1.3 NATURALEZA Y FINALIDAD.

Es necesario conocer los principios que definen a esta institución educativa para comprender los elementos que le distinguen de otras universidades, su filosofía y objetivos que persigue.

La Universidad Panamericana es una comunidad libremente reunida de profesores, alumnos y empleados, cuya misión es la búsqueda unitaria de la verdad en todas sus facetas, y que fomenta: la investigación, la enseñanza y la formación científica y humana. Con el fin de preservar, acrecentar y transmitir la cultura, informada por una visión cristiana del hombre y del cosmos, y encaminada a la edificación de una sociedad más justa. (Autoestudio UP, 1997. Filosofía Institucional y Declaración de Propósitos de la Universidad Panamericana).

Esta institución cumple con el concepto de la universidad orientadora ante el cúmulo de saberes que se han dividido y organizado para el conocimiento del hombre. Así mismo, se le proporciona al alumno una perspectiva de unidad en sus estudios, de tal manera que se unifiquen en la formación integral de la persona. La unidad integradora, es por lo tanto, la tarea primordial de la Universidad Panamericana.

“La Universidad Panamericana es una institución educativa en donde se imparten estudios de nivel superior y se distribuyen los bienes de la cultura, cuyo servicio no se agota al cesar sino que rinde en las personas beneficiarias en multitud de direcciones” (LLANO CIFUENTES, CARLOS: 1987; 2).

Esta comunidad universitaria tiene su fundamento en una escala de valores cristianos que dan unidad a la enseñanza y que se manifiestan en las relaciones interpersonales entre sus miembros (alumnos, profesores, directivos, administrativos y empleados en general).

1.1.4 MISIÓN Y OBJETIVOS.

La misión de la Universidad Panamericana es preparar personas que, a través del ejercicio de su profesión, transmitan con un efecto multiplicador la formación recibida, contribuyendo de un modo eficaz y positivo al crecimiento del medio socioeconómico de México (Autoestudio UP, 1997. Filosofía Institucional y Declaración de Propósitos de la Universidad Panamericana).

El objetivo de esta institución consiste en desarrollar en el estudiante universitario una sólida preparación académica que, al armonizar los aspectos científicos, culturales, sociales y morales, dé por resultado hombres capaces de afrontar con éxito las continuas demandas que se suscitan en la estructura del mundo contemporáneo. Así, perseguimos la formación de jóvenes profesionistas que reúnan como atributos fundamentales. Alto conocimiento de su profesión, estima y respeto de los valores humanos fundamentales, y un afán de servicio a los demás (Idem.).

1.1.5 FILOSOFÍA EDUCATIVA.

Los fundamentos filosóficos y valores de la Universidad Panamericana tienen su base en su concepción antropológica y visión educativa.

La persona humana.

“El hombre es una criatura, síntesis única de materia y espíritu, con una vocación única, intransferible y trascendente. Cada hombre es un ser único, con un cuerpo y un alma concretos, distinto y separado de otro ser, jamás repetido ni repetible” (LLANO CIFUENTES, CARLOS: 1987; 3).

La naturaleza humana debe ser previamente definida de manera clara y completa al perseguir un fin educativo trascendental, como lo es la formación integral de la persona humana para contribuir a su proceso de plenificación.

Dotado de una naturaleza racional – su inteligencia y voluntad, facultades de su espíritu, notas verdaderamente propias y específicas – el hombre es persona: consciente de su propio ser y vida, con poder de decidir sobre el rumbo y fin de su existencia; un sujeto libre, dueño de sus actos y capaz de tomar decisiones sobre los mismos, con lo cual adquiere un compromiso, es responsable, y por todo ello, posee una dignidad inalienable. El hombre se encuentra abierto a los valores trascendentes y absolutos, como la verdad, el bien y la justicia. La persona humana está ordenada a la relación con los otros, es dialógica, sociable por naturaleza: no sólo necesita absolutamente a los demás, sino que también está unida con vínculos esenciales a todos los hombres, forma con ellos una comunidad, siendo su primera y principal obligación el darse a los demás, entrega de la que depende su propia perfección (Autoestudio UP, 1997. Filosofía Institucional y Declaración de Propósitos de la Universidad Panamericana).

La concepción de la naturaleza humana que sustenta esta institución educativa es el fundamento esencial de su tarea educativa y de su filosofía. La filosofía de la Universidad Panamericana se centra en la educación personalizada, cuya finalidad es la formación integral y permanente del alumno.

La educación.

Consiste en la ayuda que una persona o institución presta a otra para que se desarrolle y perfeccione en los diversos aspectos de su ser (materiales, espirituales, individuales, sociales). La educación es un proceso permanente de actualización ordenada y jerarquizada de todas las potencialidades y capacidades del hombre; debe seguir las leyes intrínsecas del desarrollo de su propia naturaleza, de tal forma que llegue a la plenitud y madurez a que está llamado, y pueda cumplir con su propio fin. Concebida así, se manifiesta la educación como un desarrollo que es siempre intencional, conocido y querido por el educando, siendo éste el agente principal del proceso enseñanza-aprendizaje (Idem.).

La educación así concebida implica un proceso de gran responsabilidad y trascendencia para el educando, pues en sí mismo debe perseguir con tenacidad su perfeccionamiento. Es decir, del ser al deber ser a través de la educación y la madurez.

Esta responsabilidad es también compartida. Dicha finalidad se convierte en un objetivo y preocupación comunes entre docentes, educandos e institución educativa, desde la perspectiva de la educación que tiene la Universidad Panamericana, misma que debe hacerse extensiva a las oportunidades de ayuda educativa que los miembros de la comunidad universitaria pueden generar para su sociedad.

1.1.6 LOS PILARES DEL MODELO PANAMERICANO.

La acción formativa de la Universidad Panamericana se fortalece y distingue por los siguientes pilares básicos.

A. Educación Personalizada.

Al ser la educación de la persona el objetivo más alto de la Universidad Panamericana, tenemos el firme convencimiento de que la base fundamental para el desarrollo de una sociedad radica en la evolución adecuada de cada uno de los individuos y, por tanto, de que es imposible llevar a cabo transformaciones en las estructuras económicas y sociales, si no se produce un cambio en las estructuras mentales y de comportamiento de quienes las componen. En la Universidad Panamericana se enseña para educar, como proceso de mejora permanente que forma al hombre desde su interior sin condicionamientos que pudieran impedirle vivir plenamente como persona. Esto significa rechazar todo tipo de educación que ronde en la periferia, instalada en la superficie, y limitada a moverse en un mero nivel intelectual, pretextando la índole sagrada e intocable del individuo. Tal índole es precisamente la que hace a la Universidad Panamericana no huir del núcleo integralmente personal de la enseñanza, sin hacerse eco de resabios liberales y anticientíficos, y tampoco sin caer en procedimientos psicológicos que atenten contra la libre voluntad del alumno (Idem.).

Todos los aspectos de la educación centrada en el hombre, confluyen precisamente en la persona, quien funge como iniciadora de los cambios y del desarrollo de la sociedad.

“... Por eso la educación personalizada exige ser realizada en un sujeto, que a partir de sus rasgos propios, se sienta obligado, comprometido, por esas posibilidades personales que al mismo tiempo lo ennoblecen, al vivirlas obrando como persona” (LLANO CIFUENTES, CARLOS: 1987; 3).

Tal compromiso personal y social, solamente puede ser asumido por el alumno cuando lleva en sí mismo procesos profundos de reflexión, autoconocimiento, y proyección hacia los demás, como resultado de una formación centrada en el hombre.

B. Formación Integral.

Es el fin que persigue la educación auténticamente personalizada. Ésta se expresa en la Universidad Panamericana como aquella que dota al alumno de las capacidades intelectuales necesarias para diseñar un proyecto de vida propio, inspirado en un concepto cristiano del hombre y de la sociedad, y que favorece el desarrollo de las capacidades morales requeridas para llevarlo a cabo. La formación que proporciona la Universidad Panamericana, concebida de esta manera, constituye una plataforma de acuerdos y afirmaciones (marginando lo que separa a sus heterogéneos componentes), válida para ser denominada sin eufemismos como punto de partida, ya que resulta obvio que, con este tipo de

educación, el punto de llegada no puede medirse, dado su carácter profundamente personal (Autoestudio UP, 1997. Filosofía Institucional y Declaración de Propósitos de la Universidad Panamericana).

Debe decirse que es la educación verdadera aquella que persigue un fin tan completo y ambicioso como es la formación integral de la persona. Es necesario en la actualidad cuestionar los procesos educativos que se alejan de dicho objetivo, puesto que la educación de la persona en tales casos, es incompleta cuando sus alcances son limitados y fragmentarios.

C. Amor universal a la verdad.

La misión de la Universidad responde al derecho y al deber del ser humano a rescatar, buscar, acrecentar y transmitir los conocimientos verdaderos comunes a todos. Por medio de la promoción de la investigación, la colaboración y la formación científica y humana de profesores y alumnos, logrando la unidad en el conocimiento y la coherencia de vida con mentalidad científica, abierta, creativa y responsable.

Amor universal a la verdad con la honestidad intelectual que exige al profesorado mostrar a los alumnos lo verdadero como verdadero, lo erróneo como erróneo y lo opinable como opinable, en el campo de lo especulativo y lo práctico, a fin de que ellos puedan normar un criterio de acción propio. Quedan, así desechadas las actitudes de cómodo escepticismo, el falseamiento de la verdad para el halago de un determinado auditorio y la parcialidad cuando un asunto admite diversas

opiniones legítimas (Autoestudio UP, 1997. Filosofía Institucional y Declaración de Propósitos de la Universidad Panamericana).

D. Respeto a la libertad.

Bajo este horizonte formativo, el ambiente que se procura en la Universidad Panamericana a los alumnos debe distinguirse por varios rasgos característicos: la educación en la libertad y responsabilidad personales, el desarrollo del espíritu de convivencia sin discriminaciones y el aprecio por el pluralismo que la libertad lleva consigo. Este ambiente es, por otra parte, adecuado para robustecer las virtudes humanas básicas, como la veracidad, la naturalidad, la confianza y la lealtad. La formación que proporciona la Universidad Panamericana no puede perseguir ni pretender un perfil homogéneo, una uniformidad de conducta o un modo estándar en la vida de sus profesores y alumnos (Idem.)

En la Universidad Panamericana existe una auténtica libertad académica, para que profesores y alumnos puedan orientar su labor de investigación y difundir sus hallazgos, sin más limitaciones que la fidelidad a la verdad, el rigor metodológico y el cumplimiento de sus deberes académicos (Idem.)

E. Trabajo bien hecho.

En la Universidad Panamericana se procura trabajar fomentando el cuidado de los detalles, la competencia profesional, la tarea acabada con la perfección que le corresponde. Esto no obedece a una mentalidad perfeccionista – que busca el

detalle por el detalle, sin se refiere al cuidado que exigen todas y cada una de las actividades que los maestros, los alumnos y los empleados, traen entre manos, y que es cauce de autorrealización y de servicio (Idem.).

F. Inquebrantable voluntad de servicio.

La formación de una profunda mentalidad de servicio acompañada de una finalidad social, y el paulatino crecimiento de la capacidad de compromiso, es prioridad en la Universidad Panamericana.

Esto significa en primer lugar, fomentar las condiciones necesarias, tanto materiales y culturales, que permitan a sus profesores y alumnos, así como a los demás integrantes de la comunidad universitaria, no sólo conocer la verdad y vivir conforme a ella, sino transmitirla y hacerla accesible a todos (Idem).

Al buscar la congruencia con este principio, la Universidad Panamericana lleva a cabo programas de acción social dirigidos a la comunidad, especialmente a los sectores menos favorecidos.

G. Visión optimista de la realidad.

La Universidad afianza su quehacer formativo hacia las jóvenes generaciones, en la transmisión de una actitud positiva, abierta y alegre, que les haga comprometerse con realismo y, a la vez, con esperanza, optimismo y buen humor en la transformación de las estructuras sociales (Idem.).

Dicha visión de la realidad implica una postura de autenticidad y seguridad por parte de la persona, que se manifieste en verdaderas y fértiles iniciativas para el desarrollo de la sociedad.

Es preciso señalar que los pilares considerados como básicos son cuatro: educación personalizada, formación integral, respeto a la libertad y trabajo bien hecho, mismos que se conocen mayormente en la comunidad universitaria y que se promulgan hacia el exterior para proyectar la filosofía de la Universidad Panamericana. Específicamente, se ven divulgados a través de internet en el sitio correspondiente a la institución.

1.1.7 METODOLOGÍA EN LA ACCIÓN FORMATIVA DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA. (LLANO CIFUENTES, CARLOS: 1987; 5).

- La manera de proceder en su labor educativa se distingue por contar en una alta proporción con maestros de tiempo completo y que poseen un elevado nivel académico, mismos que realizan una labor integrada y conjunta.
- La tarea de asesoría individual que se proporciona a cada alumno, se lleva a cabo por parte de un preceptor que la Universidad asigna. Su papel consiste en encauzar las inquietudes del educando, brindar los incentivos necesarios para trazarse metas concretas y le presta orientación en la elección de los métodos más convenientes a seguir, tanto en lo referente a los conocimientos técnicos de la disciplina estudiada y su posible aplicación práctica, como en lo relativo a aspectos más profundos de formación integral.

- La Universidad mantiene contacto con otras universidades e instituciones de alta cultura en el mundo, para la realización de programas que comprenden cursos de verano, simposios, reuniones de trabajo, seminarios académicos, conferencias, etc. De igual manera, se organizan regularmente seminarios de actualización.
- Los Consejos Técnicos, formados por profesores y directivos de cada carrera, tienen a su cargo el diseño y evaluación de sus planes de estudio en una labor de constante perfeccionamiento, con la finalidad de mejorar las diferentes metodologías de aprendizaje y para adaptar aquellos planes de manera ágil y coherente a las necesidades del entorno cambiante.

1.1.8 EL PROFESORADO.

Los profesores se destacan por el alto grado y calidad de sus conocimientos. Sin embargo, su función no debe verse limitada a la transmisión de saberes contenidos en el currículo requerido para ejercer una determinada profesión. Debido a que su principal tarea es la formación integral de sus alumnos, existe la exigencia hacia el profesorado de poseer notas distintivas particulares: competencia profesional, esmero en el ejercicio de sus funciones específicas, deseo de buscar la perfección de su propio trabajo y, de manera especial, el ejemplo de su vida personal y la orientación de sus actitudes, mismos que influyen necesariamente en la formación del alumno (LLANO CIFUENTES, CARLOS: 1987; 5).

Las cualidades que el profesorado de la Universidad debe reunir de manera primordial son: el amor a la libertad personal y el simultáneo aprecio por el sentido de responsabilidad.

1.1.9 LA SOCIEDAD DE ALUMNOS.

Su directiva es un verdadero órgano representativo del alumnado, realiza una labor inapreciable al promover actividades extracurriculares de naturaleza diversa, para lo cual cuenta con el apoyo necesario de los directivos de la institución.

“El principio que rige a la Sociedad de Alumnos de la Universidad Panamericana, es que los propios talentos carecen de valor si no se ponen al servicio de los demás, y el mejor servicio que puede prestar un estudiante a la sociedad en que vive es su seria capacitación para la profesión en el futuro” (Ibid. p. 6).

Así es como la comunidad universitaria, a través de todas las personas que la integran, se empeña en la acción de perseguir y realizar a través del trabajo responsable, autónomo y coordinado, la finalidad y los objetivos fijados en la Universidad Panamericana.

1.1.10 VALORES DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA. (Autoestudio UP 1997).

- (a) Concepción cristiana del hombre y respecto por la libertad de las conciencias. Esto supone la acogida abierta a alumnos y profesores de cualquier credo religioso.

- (b) Búsqueda de la excelencia personal con una formación íntegra que, además del aspecto profesional y político, abarca la formación del carácter y del criterio ético.
- (c) Importancia del compromiso personal.
- (d) Actitud de servicio a todas las personas.

La Universidad Panamericana ha ejercido su labor educativa con base en una filosofía educativa. *“Los principios y la misión de la Universidad Panamericana, una vez fijados, participan de la perennidad de la naturaleza humana, de modo que únicamente sus aplicaciones concretas evolucionan con la historia científica, social, política y económica de la sociedad” (Idem.).*

1.1.11 . CARACTERÍSTICAS DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA.

La Universidad Panamericana, en su labor educativa persigue la manifestación de sus valores y filosofía, así como el logro de su misión y objetivos. De igual manera, existen otras características que le distinguen y que es preciso mencionar para comprender las preocupaciones de esta institución que dan origen sus estrategias educativas .

- La Universidad Panamericana no pretende ser una universidad excepcional o extraordinaria. Lo extraordinario de la Universidad Panamericana es lo ordinario. Cuenta con un alto porcentaje de profesores de tiempo completo y los alumnos deben orientarse a aprender lo que es conveniente aprender

para ser útiles. *“El trabajo ordinario de una universidad, resulta hoy extraordinario”* ((LLANO CIFUENTES, CARLOS: 1980; 1).

- La universidad ha de darle a todos sus estudios una perspectiva de unidad. *“La Universidad Panamericana pone particular acento en la unidad orientadora de todos estos saberes: Y ha decidido que sus estudios se unifiquen en la formación integral de la persona. Esa es la unidad integradora de nuestra tarea”* (*Idem.*). La finalidad que la Universidad Panamericana persigue es la de facilitar que la persona potencie sus máximas posibilidades, dentro de esa perspectiva, la persona como un ser completo. Es por esto que se pretende ayudarle en el desarrollo de todas sus cualidades, tales como su libertad, sentido de servicio y conocimientos.
- *“En la Universidad Panamericana el desarrollo integral del alumno coincide con un proceso que parte de una verdad incondicional acerca del hombre como base para configurar un proyecto de la propia existencia y como fuerza o impulso para realizarlo”* (*Ibid.* p. 2).

La búsqueda de la verdad a través de los estudios universitarios en esta institución, persiguen combatir algunas posturas que se pueden asumir y que obstaculizan en conocimiento de la verdad en el sentido antes explicado. El Dr. Llano Cifuentes en el documento mencionado explica cuatro ideas tácitas que deben enfrentarse para en el camino hacia la verdad:

- a) El culto a la opinión. Por no querernos enfrentar a la verdad, nos refugiamos en las opiniones.
- b) La neutralidad de las descripciones. Es decir, presentar descripciones sin incluir un juicio de valor, de tal modo que se evada asumir un compromiso ante lo dicho.
- c) La afirmación del valor medio. La ley moral posee un valor independiente del comportamiento fáctico humano, dicho valor se escapa de las estadísticas.
- d) La interpretación de la realidad bajo el prisma de un puro conflicto de fuerzas. Nuestra realidad tiene sus explicaciones más allá de posturas ubicadas en dos extremos.

Estas ideas le permiten a la Universidad Panamericana ubicarse. *“...estamos en una universidad que busca la verdad – lo cual no significa que la encuentre siempre, pero sí que intenta encontrarla - , que busca la verdad por encima de las opiniones subjetivas; que intenta orientar a sus alumnos con juicios de valor apreciativos de los hechos, por encima de su mera descripción fenomenológica; que pretende mostrarles la norma o ley por encima de las estadísticas de los promedios, y que investiga para que las interpretaciones de la realidad se hagan desde un punto de vista moral antes que desde un punto de vista político “ (Ibid. p. 3).*

En este primer apartado correspondiente a la descripción del contexto de la investigación, se ha pretendido detallar los valores, filosofía, misión, objetivos y características que distinguen a la Universidad Panamericana. Respecto a la vinculación que esta institución busca con su entorno, es preciso enfatizar la importancia de la relación Universidad – Empresa que distingue su labor educativa. Por lo tanto, los principios de la Universidad Panamericana que constituyen su proyecto educativo, así como su interés por mantener la relación entre la institución y el ámbito organizacional, son también bases que se perpetúan en el Campus Guadalajara, y en específico, en la Escuela de Pedagogía.

Esta investigación busca aportar información relevante y útil para el área empresarial de la Licenciatura en Pedagogía, por lo que es básico el considerar la vinculación entre la Universidad Panamericana y el ámbito empresarial. Dicha vinculación ha sido motivo de su origen y de su labor.

“La vinculación entre el sector educativo y el empresariado se da de manera viva en nuestra casa de estudios. La Universidad no se hace por inercia. Es necesario estar todos los días al cuidado del detalle sin perder de vista los objetivos fundacionales, con creciente exigencia, con estudio serio. No reconocer que esa es la base de las realidades que hoy vemos, sería tanto como aceptar que han sido otros los fundamentos sobre los que se ha construido la Universidad, y eso sería un engaño” (Extracto de la intervención de José Lanzagorta Rozada, presidente de la Junta de Gobierno de la

Universidad Panamericana, durante la ceremonia de toma de posesión del rector. Boletín Informativo de la Universidad Panamericana y del Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa. Abril 1994).

La Universidad Panamericana se encuentra incorporada a la Federación de Instituciones Mexicanas Privadas de Educación (FIMPES). Esta organización agrupa instituciones privadas de México (en su mayoría) y persigue el objetivo de contribuir al logro de *la mejora continua que México y nuestra Federación suscriben* (IBARRA, R.: 1977).

A continuación se detalla el origen y desarrollo de la Escuela de Pedagogía, ya que este proyecto se realiza con la finalidad de proporcionar información para la actualización y mejora de los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía.

1.2 LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA.

En este apartado se presentarán datos de la Escuela de Pedagogía del Campus Guadalajara y de la Licenciatura en Pedagogía, objeto del presente estudio. Dicha información se refiere al origen de la Escuela, las particularidades de la carrera en cuestión y su evolución.

1.2.1 EL ORIGEN DE LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA Y DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.

En el año de 1968, en la ciudad de México, D.F., inicia la Licenciatura en Pedagogía dentro del Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación (IPCE). La intención que perseguía esta carrera era la formación de profesores para colegios, por lo que se impartían las clases en el turno vespertino.

En 1969 acontece el surgimiento del Instituto Panamericano de Humanidades (IPH), el cual se conformó por las siguientes carreras: Filosofía, Derecho y Pedagogía.

La Escuela de Pedagogía en el Campus Guadalajara de la Universidad Panamericana, inicia sus labores en Agosto de 1986. Esta Escuela surge de manera independiente, sin estar afiliada a ninguna otra área de la institución.

La matrícula inicial fue de 31 alumnos, de los cuales egresaron 22 en el año de 1990. Esto se reflejó en una eficiencia terminal del 71%.

La planta docente estuvo constituida por 9 profesores por asignatura. Las materias propias del primer semestre del programa inicial se conformaba por 6 materias, las otras tres, se impartían de manera extracurricular, mismas que se detallan más adelante (*Vid. Infra. Apdo. 2.2*).

Los docentes provenían de las siguientes instituciones educativas: Universidad Panamericana, Normal Superior Nueva Galicia y Universidad Iberoamericana.

1.2.2 EL PLAN DE ESTUDIOS INICIAL Y SUS MODIFICACIONES.

El primer plan de estudios que se presentó ante la Secretaría de Educación Pública estaba estructurado de la siguiente manera (*Cfr. Anexo 1*).

El primer ciclo incluía las materias de Sociología de la Educación, Teoría y Práctica de la Investigación Pedagógica I, Introducción a la Antropología, Teoría Pedagógica I, Introducción a la Psicología y Corrientes Filosóficas.

El segundo ciclo estaba compuesto por Teoría y Práctica de la Investigación Pedagógica II, Sistema Educativo Nacional, Teoría Pedagógica II, Psicología Educativa I, Historia General de la Educación y Práctica Pedagógica I.

El tercer ciclo se conformaba por Conocimiento de la Infancia I, Estadística Aplicada a la Educación I, Legislación Educativa, Didáctica General, Psicología Educativa II, Historia de la Educación de México I, y Práctica Pedagógica II.

El cuarto ciclo se componía por las asignaturas de Conocimiento de la Infancia II, Estadística Aplicada a la Educación II, Población y Desarrollo, Diseño de Planes y Programas de Estudios I, Psicología Social, Historia de la Educación en México II y Práctica Pedagógica III.

El quinto ciclo incluía las materias de Conocimiento de la Adolescencia I, Informática Aplicada a la Educación I, Administración Básica, Crisis y Educación, Diseño de Planes y Programas de Estudio II, Psicotécnica I y Práctica Pedagógica IV.

En el sexto ciclo se impartían las materias de Conocimiento de la Adolescencia II, Informática Aplicada a la Educación II, Organización Escolar, Planeación Educativa, Psicotécnica II, Problemas Educativos de América Latina y Práctica Pedagógica V.

El séptimo ciclo se integró por Conocimiento de la Edad Adulta y la Senectud, Seminario de Investigación I, Teoría Empresarial, Educación y Sexualidad, Pedagogía Comparada y Capacitación y Desarrollo I.

El octavo y último ciclo de este plan de estudios estaba compuesto por las asignaturas de Seminario de Investigación II, Psicología Laboral, Desarrollo

Organizacional y Política Empresarial, Orientación Educativa, Epistemología y Capacitación y Desarrollo II.

Este programa inicial incluía 52 asignaturas. Se registró ante la Secretaría de Educación Pública el 14 de Mayo de 1987.

Las materias del área empresarial se impartían de manera extracurricular.

Solamente se ha realizado una modificación al programa inicial. Dicha modificación se llevó a cabo en el año de 1993 y se registró ante la Secretaría de Educación Pública el 30 de Septiembre de 1994.

Esta modificación obedeció a dos razones principales:

- a) Propuestas de actualización de los profesores.
- b) Propuestas del comité de la carrera con relación a cambios sociales en el entorno.

A continuación se detalla la estructura de este segundo plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía (Cfr. Anexo 2).

En el primer semestre se incluyeron las materias de Computación, Procesos de Pensamiento y Comunicación, Introducción a la Pedagogía, Psicología Educativa y Desarrollo Humano, Antropología filosófica, Sociología de la Educación, Introducción a la Administración General.

En el segundo semestre se impartían Metodología de la Investigación, Teoría Pedagógica, Auxiliares de la Comunicación, Conocimiento de la Infancia y de la Adolescencia, Filosofía del hombre, Educación Ambiental, Teoría de la Empresa e Introducción a la Economía.

El tercer semestre se conformaba por Estadística, Didáctica General, Psicología y Neurofisiología del Aprendizaje, Metafísica y Axiología, Historia General de la Educación y Factor Humano.

En el cuarto semestre se impartían Inferencias Estadísticas, Diseño Curricular, Desarrollo de Habilidades Docentes, Psicología Grupal, Psicotécnica, Ética, Historia General de la Educación en México y Presupuestación y Análisis Financiero.

En el quinto semestre se incluían Taller Integrador, Seminario de Educación Comparada, Didáctica Especial en Educación Básica, Orientación Educativa, Vocacional y Profesional, Fundamentos Últimos del Humanismo, Pedagogía Rural, Sociedad y Familia, y Planeación e Integración de Recursos Humanos.

El sexto semestre se ha compuesto por Computación Educativa, Práctica Educativa, Conocimiento del Adulto y Tercera Edad, Psicología Contemporánea, Epistemología de la Educación, Educación Familiar, y Desarrollo y Administración de Recursos Humanos.

En el séptimo semestre, las materias correspondientes eran Taller de Investigación Educativa, Planeación Educativa, Dificultades del Aprendizaje, Filosofía de la Educación, Cultura Integral, Problemas Económicos, Políticos y Sociales de la Educación en México, y Modelos de Desarrollo Organizacional.

El octavo semestre se integra por las asignaturas de Seminario de Investigación, Evaluación Institucional, Educación Especial, Ética Profesional, Formación Integral, Legislación Educativa y Desarrollo de Proyectos Educativos.

En este segundo plan de estudios se basa la Licenciatura en Pedagogía hasta la fecha.

El plan de estudios actual está compuesto por 58 asignatura, mismas que se encuentran divididas en las siguientes 6 áreas: Logotécnica, Didáctica,

Psicológica, Filosófica, Sociológica y Empresarial. De manera conjunta se cursan materias extracurriculares e Inglés a partir del segundo semestre (Cfr. Anexo 3).

La planta docente que imparte el programa actual, se conforma por 51 profesores, de los cuales 4 son internos a la Universidad Panamericana, dos de ellos laboran por tiempo completo y los otros dos por medio tiempo. El resto de los maestros trabajan por asignatura y constituyen un total de 47.

La información que se presenta en este apartado, así como los documentos correspondientes, fueron proporcionados por el Lic. Jesús Antonio Eng Duarte, Director de la Escuela de Pedagogía.

1.2.3 PERFIL DE EGRESO Y METAS CURRICULARES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA (Planeación Curricular de la Facultad de Pedagogía).

- Perfil del egresado de Pedagogía.

Profesionales críticos, innovadores y comprometidos con la formación de la persona en y para la sociedad.

- Metas Curriculares.

El pedagogo de la Universidad Panamericana es el especialista capaz de entender antropológica y éticamente a la persona en cuanto ser educable, con la finalidad de construir, aplicar y evaluar modelos pedagógicos que respondan a las necesidades educativas del entorno sociocultural y de sus instituciones. Caracterizándose por una actitud dialógica y solidaria.

1.2.4 METAS DEL AREA EMPRESARIAL DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA (Planeación Curricular de la Facultad de Pedagogía).

El alumno será capaz de integrar los principios de la administración y de las teorías de la empresa desde una dimensión pedagógica del trabajo.

Se caracterizará por mostrar una actitud de cooperación y compromiso ético con su centro de trabajo.

Para cumplir con estos objetivos de formación profesional, la Universidad Panamericana ha definido las siguientes *competencias* para todos sus alumnos.

- 1) *Comunicación*: oral, escrita, digital.
- 2) *Trabajo en equipo*: empatía, liderazgo, habilidades de dirección, consenso, abierto a la verdad.
- 3) *Inglés*.
- 4) *Manejo de la Tecnología*.
- 5) *Flexibilidad*: apertura al cambio, capacidad de aprender continuamente, visión de conjunto, tolerancia a la frustración, firmeza en los principios, saber ceder.
- 6) *Diálogo con la diversidad*: tolerancia, idiomas, énfasis en lo común.

Las *competencias* definidas para la Facultad de Pedagogía son:

- 1) *Planteamiento y resolución de problemas*.
- 2) *Capacidad de integración*.
- 3) *Crecimiento profesional continuo*.
- 4) *Persuasión*.

5) *Responsabilidad ética.*

6) *Fundamentar y discurrir.*

1.1.5 MATRÍCULA, EGRESADOS Y EFICIENCIA TERMINAL POR GENERACIONES.

La Licenciatura en Pedagogía Campus Guadalajara ha trabajado con 12 generaciones de alumnos, a las cuales ingresaron 450 estudiantes en total y egresaron 310. La eficiencia terminal en promedio es de un 69%. A continuación se detallan estos datos por generación.

TABLA DE EFICIENCIA TERMINAL DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

NO. DE GENERACIÓN	PERÍODO	ALUMNOS MATRICULADOS	EGRESADOS	EFICIENCIA TERMINAL
1	86-90	31	22	71%
2	87-91	29	21	72%
3	88-92	39	27	69%
4	89-93	27	18	67%
5	90-94	33	23	70%
6	91-95	53	35	66%
7	92-96	40	27	68%
8	93-97	39	21	54%
9	94-98	42	34	81%

NO. DE GENERACIÓN	PERÍODO	ALUMNOS MATRICULADOS	EGRESADOS	EFICIENCIA TERMINAL
10	95-99	40	26	65%
11	96-2000	34	25	74%
12	97-2001	43	31	72%
13	98-2002	52	38	73%

La 14ª. generación correspondiente al período 99-2003, estuvo conformada por 43 alumnos en su matrícula. El número de egresados queda pendiente por definir, puesto que aún se encuentran cursando la carrera. Sin embargo, se puede totalizar el número de alumnos matriculados hasta la fecha, los cuales han sido 620.

1.1.6 VENTAJA COMPETITIVA DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.

De la misma manera en que cada institución educativa presenta una particularidad determinada, que le distingue y que representa un atractivo, la Licenciatura en Pedagogía que ofrece la Escuela de Pedagogía Campus Guadalajara, cuenta con una ventaja competitiva, la cual busca responder a las necesidades y cambios en el entorno correspondientes a la época actual.

Esta ventaja competitiva es la orientación humana del pedagogo en la empresa.

Los profesionistas que ejercen una labor de formación integral de las personas en las empresas deben desempeñarse con un alto sentido humano. La perspectiva de su labor parte de una antropovisión completa, misma que implica un alto nivel

de responsabilidad para quien incide en la educación de las personas con la finalidad de apoyarles en el proceso de su perfeccionamiento.

Es por este motivo que la Licenciatura en Pedagogía ha definido el siguiente objetivo del pedagogo en la empresa:

Desarrollar los planes y diseñar las herramientas necesarias para impulsar la formación integral del factor humano en la empresa, orientada hacia el logro de las estrategias organizacionales (Proyecto de Actualización de los Programas Educativos del Área Empresarial).

2.1.1 EL PROGRAMA DE PRÁCTICAS EN LA EMPRESA DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.

El programa de Prácticas en la Empresa se integra al plan de estudios correspondiente a la sexta generación de la Licenciatura en Pedagogía Campus Guadalajara.

Este programa consiste en que el alumno pone en práctica sus conocimientos en una empresa, con la finalidad de ubicarlo desde su formación profesional en el ámbito organizacional, de tal forma que pueda visualizar una oportunidad más para incidir en la educación de las personas, y contar con otra área adicional de interés para su futuro desempeño.

En un inicio, los alumnos proponían algún proyecto de acuerdo a aspectos de su interés. Posteriormente, se ha definido que el programa implique que el alumno desarrolle un proyecto asignado por la empresa, de acuerdo a las necesidades reales de ésta, y que al mismo tiempo, represente una oportunidad de reto y aprendizaje para el estudiante.

Las empresas que actualmente participan en el programa de Prácticas en la Empresa pertenecen a diferentes giros y tienen diversos tamaños (*Cfr.* Anexo 4), sin embargo, el punto que presentan en común consiste en la necesidad de integrar pedagogos en funciones de formación y gestión de recursos humanos. Estas organizaciones reconocen la necesidad de contar con el apoyo del pedagogo, dedican tiempo y esfuerzo al diseño de proyectos y supervisión de los alumnos. Es por esta razón que se decidió realizar el presente estudio considerándolas para recavar información pertinente a la formación del pedagogo para integrarse a la empresa.

Los proyectos que actualmente desarrollan los alumnos en este programa se refieren principalmente a los siguientes aspectos: planeación de recursos humanos, capacitación, aspectos legales y administrativos de la capacitación, reclutamiento y selección, desarrollo de cursos de capacitación, desempeño de programas para el desarrollo de habilidades y competencias personales, diseño de perfiles por competencias, etc. Sin embargo, se pretende que el pedagogo identifique su reto y oportunidades en la empresa, sin que se confunda con las áreas de trabajo de otras profesiones que también se involucran con el factor humano.

Este programa ha generado aportaciones tales como:

- Identificación de los quehaceres del pedagogo en la empresa.
- Integración de más alumnos a la empresa.
- Consolidación del enfoque hacia el ambiente empresarial del pedagogo de la Universidad Panamericana.
- Desarrollo de un mayor grado de madurez en los egresados.

Esta investigación pretende aportar información relevante para la toma de decisiones que faciliten el alcance de las metas que se plantea la Escuela de

Pedagogía Campus Guadalajara en lo correspondiente al área empresarial. Dicha información permitirá contrastar las competencias que se requieren en el pedagogo con las necesidades actuales de las empresas y de los estudiantes.

El capítulo siguiente aborda la información más relevante a propósito del modelo de competencias laborales, sus conceptos, surgimiento, evolución y funciones de gestión con base en competencias.

CAPITULO II

LAS COMPETENCIAS

Este apartado del estudio presenta una revisión detallada del concepto de competencia, sus orígenes, definiciones, clasificaciones y aplicaciones en el desarrollo de las personas dentro de las organizaciones.

El problema que da origen a esta investigación implica un análisis amplio del concepto de competencia, ya que se pretende conocer los atributos necesarios en las personas para facilitar la constitución de competencias laborales desde la formación profesional y en función de las demandas de las organizaciones y de los estudiantes. Dichos atributos conforman a la persona en un sentido integrador, puesto que sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores orientados hacia un desempeño eficaz en la vida laboral, le permiten ser más competente y aportar mayor valor a la organización a través de su talento.

El desarrollo integral de las personas es continuo, implica todas las potencialidades de la persona a través de su vida, y tiene un impacto en el aspecto laboral, social, educativo y personal. Por lo tanto, la formación de las personas en las organizaciones debe partir de un conocimiento completo de sus cualidades y áreas a desarrollar para propiciar la generación de competencias que integren sus atributos y que le permitan ser competente para la vida.

El objetivo que da sentido al desempeño profesional del pedagogo en las organizaciones responde precisamente a la necesidad de formar integralmente a las personas en el ámbito laboral. El enfoque de competencias permite comprender con mayor amplitud las necesidades de formación en las personas, y facilita el establecimiento de estrategias adecuadas para su verdadero desarrollo.

Las acciones estratégicas de las organizaciones frente a un mundo globalizado y más competitivo se han dirigido hacia el desarrollo de sus colaboradores. Las demandas que enfrentan implican contar con personas más talentosas que les permitan responder con mayor eficacia a los objetivos organizacionales y facilitar el logro de sus retos personales. El enfoque de competencias permite vincular

estos intereses, por un lado la eficacia y éxito organizacional, y por otro, el desarrollo integral de las personas en las empresas.

Una vez realizado el estudio del estado del conocimiento sobre las competencias, se presenta en este apartado la información que ha sido considerada como la más relevante para la investigación. Dicha información parte de algunas definiciones de competencias, se abordan los enfoques o perspectivas conceptuales sobre el tema, sus orígenes y antecedentes, clasificación, dimensiones de las competencias, la gestión de recursos humanos basada en competencias y los jóvenes profesionales bajo este enfoque.

Así, este capítulo aborda desde qué es competencia, hasta sus elementos constitutivos, ello con el fin de comprender su importancia en el ámbito de la formación.

2.1 COMPETENCIA. Conceptos y orígenes.

2.1.1 Conceptos

La tarea de definir el concepto de “competencia” tiene un matiz de diversidad en sus perspectivas, por tal motivo se presentan a continuación varias definiciones que permiten apreciar puntos en convergencia y otros distintivos de acuerdo a la visión de los autores.

Un concepto generalmente aceptado define a la competencia laboral como “una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada (CINTERFOR/OIT: 1999).

Las siguientes concepciones han sido recopiladas por el Comité Internacional de Formación (CINTERFOR) en el artículo *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral* y se presentan a continuación.

El primer grupo de definiciones se derivan del *enfoque conductista* de acuerdo al artículo en mención, al abordar las competencias laborales. Dicho enfoque se explica a detalle en el apartado II de este capítulo.

- Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER, México): Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.
- Instituto Nacional de Empleo (INEM, España): “las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al “*saber y al saber hacer*”. Este concepto engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de análisis toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT): La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también, y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.

La OIT ha definido el concepto de “Competencia Profesional” como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. Los términos competencia y calificación están vinculados, pues la calificación es considerada como una capacidad adquirida para el desempeño de un trabajo o un puesto.

- **PROVINCIA DE QUEBEC:** Una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.
- **CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (Argentina):** Un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional.

Los siguientes conceptos se derivan del *enfoque funcionalista*, el cual también se detalla en el apartado II de este marco teórico.

- **AUSTRALIA:** La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.

Se considera que esta concepción tiene un *enfoque holístico*, ya 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. Incorpora la ética y los valores como elementos del desempeño competente (Cfr. GONCZI, A.: 1996; 275).

- **ALEMANIA:** Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la *organización* del trabajo (VARGAS, F. *Et. Al.*: 2001; 30).

- NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ, Inglaterra): En el sistema inglés, más que encontrar una definición de competencia laboral, este concepto se encuentra latente en la estructura del sistema normalizado. La competencia laboral se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos.

Se han definido en este sistema cinco niveles de competencia: *la autonomía, la variabilidad, la responsabilidad por recursos, la aplicación de conocimientos básicos, la amplitud y alcance de las habilidades y destrezas, la supervisión del trabajo de otros y la transferibilidad de un ámbito de trabajo a otro.*

Finalmente se presentan las siguientes definiciones, mismas que incluyen de forma sintetizada aspectos de los conceptos anteriores.

“Competencia es una característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance (este anglicismo puede traducirse como “desempeño”, el cual manifiesta la existencia de una competencia laboral en el individuo) superior en un trabajo o situación” (ALLES, M.: 2000; 59).

“Competencia es la característica de una persona, ya sea innata o adquirida, que está relacionada con una actuación de éxito en un puesto de trabajo” (ALLES, M.: 2000; 59).

Se debe aclarar que todas las personas cuentan con atributos y conocimientos, adquiridos o innatos, los cuales definen sus competencias para determinadas actividades. Para descubrir las competencias de las personas no es necesario estudiar exhaustivamente el perfil físico, psicológico o emocional de cada individuo, ya que solamente se precisa conocer las cualidades implicadas en el desempeño eficiente dentro de la empresa.

Se consideran como características o competencias que garantizan el éxito de las personas en su desempeño a los siguientes aspectos (ALLES, M.: 2000; 56):

1. Los conocimientos: que derivan de la aplicación de una técnica específica.
2. Las habilidades: que normalmente se adquieren mediante entrenamiento y experiencia.
3. Las cualidades: algunas relacionadas con rasgos o características personales y son más difíciles de obtener y modificar en corto plazo.

Con base en lo anterior se denominan *como competencias específicas o de conocimientos* a las técnicas, derivadas del conocimiento (más fáciles de evaluar) y *competencias de gestión* a aquellas que se refieren al comportamiento de las personas en el trabajo.

Algunas *competencias técnicas o de conocimientos* son por ejemplo, informática, contabilidad financiera, impuestos, leyes laborales, cálculo matemático e idiomas.

Se consideran *competencias de gestión o derivadas de las conductas* a los siguientes ejemplos: iniciativa-autonomía, orientación al cliente, relaciones públicas, comunicación, trabajo en equipo, liderazgo y capacidad de síntesis (ALLES, M.: 2000; 58).

Como se ha podido apreciar, las definiciones del concepto “competencia” incluyen diversos aspectos de los atributos de las personas en su desempeño laboral. Sin embargo, coinciden los diferentes autores en denominar “competencia” a aquellas cualidades de las personas que se evidencian en el ejercicio de un puesto de trabajo.

Para los fines de este estudio, se considera la definición de competencia propuesta por Gonzci y la escuela australiana (*Vid. Supra.* p. 47) como la más completa, debido a su orientación holística, misma que implica el reconocimiento

de todos los atributos de una persona desde una perspectiva integradora. También considera los valores y la ética, aspectos de la persona y de su actuar que deben sentar las bases para la definición de estrategias de formación integral en las organizaciones.

Aunque el desarrollo y aplicación del enfoque de competencias ha tenido su auge en las últimas dos décadas, su origen se remonta a los años 70, y su evolución responde a diversas situaciones derivadas de los cambios en la vida organizacional. Para comprender la evolución del concepto de las competencias y su aplicación en la actualidad, se analizan a continuación sus orígenes.

2.1.2 Orígenes del concepto de competencia laboral.

Uno de los pioneros del movimiento moderno de la competencia fue el profesor de psicología de la Universidad de Harvard, David McClelland (MERTENS, L.: 1996; 69) quien realizó sus investigaciones en la década de los 70's, en las cuales pretendió identificar las variables involucradas en el desempeño profesional.

McClelland definió una serie de características que diferenciaban los diferentes niveles de rendimiento de los trabajadores, para lo cual utilizó entrevistas y observaciones. Consideró las características y comportamientos de las personas, más que las descripciones de tareas y atributos de los puestos de trabajo.

Durante los años ochenta en algunos países industrializados, específicamente en aquellos que presentaban problemas para relacionar el sistema educativo con el productivo, el concepto de competencias surge como una alternativa ante la necesidad de impulsar la formación de la mano de obra. El problema de estos países no era solamente cuantitativo, sino también cualitativo, ya que en dicha situación, los sistemas prevalecientes de educación-formación ya no correspondían a los nuevos signos de los tiempos. *“La respuesta fue la competencia laboral, que pretende ser un enfoque integral de formación que*

desde su diseño mismo conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general con el mundo de la educación” (Ibid. p.1).

Para los países en desarrollo, la aplicación de un sistema de competencia laboral ha resultado una alternativa atractiva, a pesar del agravante consistente en una menor disponibilidad de recursos para el sistema educativo.

“Antes de presentarlo como una alternativa efectiva ante los problemas y desafíos que los países en desarrollo y en particular los de América Latina enfrentan en materia de formación, cabe preguntarse cómo se articula la competencia laboral con las tendencias mundiales en materia de competitividad, productividad y las trayectorias de innovación subyacentes, así como con las expectativas de los trabajadores a nivel de empresa” (Idem).

La competencia laboral surge en varios países industrializados y en algunos en vías de desarrollo como base de la regulación del mercado de trabajo interno y externo de la empresa, así como de las políticas de formación y capacitación de la mano de obra. De igual forma, tiene relación directa con las transformaciones productivas ocurridas a partir de los años ochenta. Mertens, señala en su obra esta relación con los diferentes planos de la transformación productiva reflejadas en tres aspectos principales: *las estrategias de competitividad y competencia laboral; las estrategias de mejora en la productividad y competencia laboral; y la gestión de recursos humanos y competencia laboral*, los cuales se analizan a continuación.

2.1.2.1 Estrategias de competitividad y competencia laboral.

El mundo actual de las empresas es más competitivo y dotado de una mayor cantidad de participantes que buscan incrementar su participación en mercados compartidos por la globalización creciente.

Los parámetros de competitividad son más exigentes con respecto a la calidad de los productos y servicios que las empresas ofrecen, y existe un mayor enfoque hacia las necesidades del cliente, tomando en cuenta el criterio de bajo precio y del costo.

La participación de las empresas en la globalización es una diferencia o cualidad que les permite subsistir en la actualidad, mas no representa una ventaja competitiva en sí. El beneficio que representa la globalización es el acceso a los adelantos técnicos y organizativos, así como su integración en la dinámica competitiva de las organizaciones.

El acercamiento creciente hacia las necesidades del cliente sí es un paso acertado de las empresas en la generación de ventajas competitivas dentro del mercado. Sin embargo, este acercamiento tiene su límite en la función de la producción, la cual no es significativamente diferente entre los competidores, sino que ha llegado a ser en algunos casos contraproducente. Este es el caso de aquellos giros altamente dinámicos en el desarrollo de nuevas tecnologías (por ejemplo, la industria de la computación).

Las estrategias más convenientes se abocan a generar valor agregado a sus clientes, utilizando recursos más allá de las funciones de producción. Estos recursos no son controlados directamente por la administración de la empresa, sino que se ubican en los proveedores, los trabajadores, los departamentos de mercadotecnia e ingeniería, los institutos de investigación y los consumidores. Así la empresa integra lo que anteriormente era parte de su entorno como una estrategia para generar valor agregado a través del establecimiento de redes de colaboración entre la manufactura y otras funciones involucradas en el proceso.

Se establecen así relaciones tanto internas, como externas y se conforma la *arquitectura de la organización*, la cual le da el carácter único y flexible a la misma. Es una capacidad distintiva, difícil de reproducir por los competidores, y por lo tanto, una verdadera ventaja competitiva.

Esta estrategia demanda a las empresas una mayor atención a aspectos tecnológicos únicos, bases de conocimiento, formación y capacitación, experiencia, capacidades de innovación, conocimiento del mercado, programas-expertos, sistemas organizacionales de motivación, distribución de información, imágenes tangibles, relaciones de alianzas perdurables, etc. Además de la preocupación por los activos financieros y físicos.

Lo anterior significa enfatizar la atención de las empresas en sus *competencias clave*, aquellas que les distingue de sus competidores. Así los gerentes de las organizaciones se convierten en gestores de procesos intelectuales, considerados como el activo de mayor valor.

Dentro de la arquitectura interna de la organización, toma relieve la competencia del factor humano. Esto se refiere a la contribución de las personas en el alcance de objetivos organizacionales. Si en la empresa existe claridad en estos objetivos, y además éstos resultan ser interiorizados por el personal, su esfuerzo podrá ser más efectivo y eficaz.

En las relaciones externas de la empresa, el desarrollo de la competencia humana se ubica en la calidad de la educación y formación de la fuerza de trabajo. La relación entre empresa y sistema educativo se convierte en una capacidad distintiva de la empresa ante la globalización.

Con relación a la estrategia de competitividad, el surgimiento de la competencia laboral responde a la necesidad de las empresas de encontrar las vías de diferenciación en el mercado global, ubicándose entre sus competencias clave, y que le distingue como organización, el desarrollo de la competencia humana. Así mismo, se relaciona con las estrategias de ofrecer bajos precios con calidad y adaptabilidad para generar un valor agregado mayor al cliente. Lo anterior se refleja en las tareas y en las personas que las ejecutan al modificar las competencias requeridas (*Ibid.* p. 8).

2.1.2.2 Estrategias de mejora de productividad y competencia laboral.

El establecimiento de objetivos para mejorar la calidad y reducir costos y precios, han llevado a que las empresas enfoquen sus estrategias de productividad hacia el aspecto tecnológico y la parte organizativa.

En el pasado, la innovación consistía en integrar estrategias relativas a los adelantos en la ciencia y en la tecnología. Al aplicarse estas estrategias, se modificaba la organización de la producción y el trabajo, para obtener resultados de competitividad y crecimiento en el empleo.

De los años ochenta a los noventa, este modelo se transformó, resultando ser la base de las innovaciones tecnológicas la estructura organizativa.

En los países de América Latina, un *primer momento* de la innovación en la organización hizo énfasis en la parte de la gestión de la producción (1989-1992). Un *segundo momento* se orientó hacia la organización del trabajo (1993-1995). El área de del desarrollo de los recursos humanos ha sido rezagada, por lo que debería considerarse como el *siguiente momento* que complementaría la estrategia de mejora de productividad de las empresas (Cfr. MERTENS, L.: 1996; 9)

Las estrategias de mejora de la productividad relacionadas con la competencia laboral presentadas por Mertens, son las siguientes:

- Las innovaciones tecnológicas.
- Nuevas formas de organización.
- Innovación en la organización y heterogeneidad del aparato productivo.
- Organización del trabajo y visión sindical.

2.1.2.3 Gestión de Recursos Humanos y competencia laboral.

El liderazgo resulta ser crítico en todas las organizaciones. Por esta razón, los líderes eficaces de la actualidad deben saber comunicar los objetivos y valores de la empresa, moldeando los comportamientos correspondientes a las tareas estructuradas. Tienen que impulsar una comunicación bidireccional y una participación mayor de todo el personal.

Después de una década orientada a las reestructuraciones y reingeniería, el reto actual y futuro es el personal. Para que el factor humano se integra al nuevo mundo de los negocios, los líderes de las empresas deben crear la arquitectura social donde el personal sea más que el principal desafío del cambio, es decir, el beneficiario e impulsor del cambio.

La arquitectura social se refiere a que no es suficiente actuar sobre un único aspecto de la gestión de recursos humanos dentro de una empresa, sino que es necesario diseñar iniciativas hacia varios aspectos, tales como capacitación, participación en los sistemas de remuneración y programas de ergonomía, por ejemplo.

“La arquitectura social es la articulación entre los diferentes subsistemas de la gestión de recursos humanos y tiende a hacerse compleja por la cantidad de iniciativas de innovación que se van sobreponiendo” (Ibid. p. 22).

La definición de normas o estándares de competencia del personal puede ser la columna vertebral que dé solidez a la arquitectura social, ya que toda acción innovadora en el campo de los recursos humanos debe proyectarse en función de los resultados u objetivos. La vinculación de la acción innovadora con los resultados de la empresa no se da de manera directa, sino a través del personal.

Desde esta perspectiva, la competencia debe ser definida conjuntamente entre gerencia y personal, para que exista un consenso asimilado de los objetivos a

alcanzar. Sin embargo, la trayectoria de los países latinoamericanos en este aspecto es pobre. Solamente en algunas empresas se esta aplicando la participación de los trabajadores y de los sindicatos en las decisiones de cambio así como en las rutinas de trabajo y en la gestión de la capacitación.

De acuerdo a los sindicalistas, esta práctica es selectiva, ya que se lleva a cabo cuando a la gerencia le urge que el operario le ayude a resolver algún problema (MERTENS, L.: 2000; 23).

En síntesis, puede decirse que para que se logre un mejoramiento de la productividad, es necesario que se vincule una reorganización del trabajo con la ampliación de la participación del trabajador en la toma de decisiones.

De este modo, la competencia laboral tiene un mayor impacto en la productividad, por estar definida entre gerencia, trabajadores y sindicato de manera conjunta. Por lo tanto, la competencia laboral representa una oportunidad para el sindicato y los trabajadores pues permite una participación importante en la empresa.

2.1.2.4 Las nuevas características en la organización del trabajo y su incidencia en nuevas competencias.

Las transformaciones en el mercado laboral a nivel mundial y la evolución del trabajo han generado cambios radicales en las características de las organizaciones y de las personas que las integran. A continuación se presenta una tabla comparativa que permite analizar dichos cambios como respuesta a las demandas actuales de las organizaciones y del contexto laboral globalizado.

TABLA COMPARATIVA DE CARACTERÍSTICAS DE LAS ORGANIZACIONES

ANTES	DESPUES
Organización jerárquica	Organización del trabajo inicia en los trabajadores
Objetivos impuestos, responsabilidad limitada	Participación en la conceptualización de los proyectos
Puestos predefinidos	Flexibilidad en actividades y roles
Entendimiento limitado del marco general del proceso de trabajo	Comprensión de todo el proceso
Trabajo especializado con tecnologías tradicionales	Trabajo complejo con enriquecimiento horizontal y vertical y ayuda de tecnología informática
Gerencia del flujo de producción en un ambiente estable	Gerencia de flujos de información en un ambiente cambiante
Trabajo basado en la fuerza física aplicada a materiales o a la manipulación de objetos	Trabajo intelectual basado en manejo y transmisión de información
Habilidades manuales, destreza y velocidad	Velocidad intelectual en términos de percepción, reacción y coordinación
Rutina, situaciones repetitivas y problemas predecibles	Manejo de situaciones imprevisibles y desrutinizadas que requieren acumulación de experiencia

ANTES	DESPUES
Predominan trabajadores manuales especializados	Predominan trabajadores competentes, técnicos, ingenieros y staff de gerencia
Trabajo desarrollado por órdenes y especificaciones	Trabajo que requiere autonomía, iniciativa, responsabilidad y creatividad
Trabajo supervisado	Trabajo autoevaluado
Separación entre pensamiento y acción	Integración de pensamiento y acción, solución de problemas
Individuos adaptados a los requerimientos de las máquinas	Adaptación para responder a los requerimientos de cada situación
Perfiles homogéneos de habilidades y estrecho campo de competencia	Habilidades heterogéneas, amplio rango de competencias que incluye competencias relacionales
Capacitación inicial complementada con la experiencia en el empleo	Capacitación inicial y luego capacitación continua formal o informal
Clasificaciones ocupacionales rígidas basadas en habilidades y experiencia	Clasificaciones vinculadas a la adaptabilidad y capacidad para asimilar nuevos conocimientos
Bajo grado de autosatisfacción	Énfasis en la autosatisfacción, inversión en personal
Sindicatos estructurados por sector	Sindicatos por ocupación y compañía

Vargas Z., F.: 2000. p. 15. Basado en: Delcourt, Jacques. New pressures for company training. Initial responses to trends in occupations and qualifications. Luxemburgo: CEDEFOP, 2000.

“En suma, la innovación y la productividad en las organizaciones actuales está basada en el conocimiento incorporado en sus trabajadores, en el relacionamiento entre los equipos de trabajo, y en la relación entre los individuos y la organización” (Vargas Z., F.: 2000; 16).

Este análisis descrito en los cuadros anteriores, puede ser considerado como una síntesis que refleja la necesidad por responder a las demandas actuales de las empresas y de las personas a través del surgimiento del concepto de competencias.

2.1.3 Clasificación de competencias.

En la revisión de literatura pertinente al tema de las competencias, se encontraron diferentes clasificaciones y diversos autores que se han dedicado a la definición del concepto y su tipología.

A continuación se presentan algunas de estas clasificaciones. Todas ellas construidas a partir de los atributos considerados como los más importantes para el desempeño eficaz de un trabajo.

Para Spencer y Spencer (ALLES, M.: 2000; 61), los cinco principales tipos de competencias son los siguientes:

1. *Motivación.* Los intereses que una persona considera o desea consistentemente. Este atributo dirige y selecciona el comportamiento hacia ciertas acciones u objetivos y lo aleja de otros. Las personas motivadas hacia el éxito, se establecen constantemente objetivos, toman responsabilidad en alcanzarlos y buscan retroalimentación.
2. *Características:* Características físicas y respuestas consistentes a situaciones o a información. Por ejemplo: tiempo de reacción y buena vista como competencias de los pilotos de combate.

Los motivos y las características son operarios intrínsecos o rasgos supremos de la persona que determinan su desempeño a largo plazo, sin una supervisión cercana.

3. *Concepto de uno mismo*: Se refiere a las actitudes, valores o imagen propia de una persona. Por ejemplo, la confianza que un individuo tiene en sí mismo para desempeñarse bien en cualquier situación.
4. *Conocimiento*: Es la información que una persona posee sobre áreas específicas. Las evaluaciones de conocimiento no predicen el desempeño laboral, ya que se evalúa de una manera distinta a las habilidades. Muchas evaluaciones miden memoria, más que conocimientos. Las evaluaciones de conocimiento son respondedoras, y se abocan a la habilidad de las personas para determinar cuál es la respuesta adecuada, pero no miden si una persona puede actuar con base en el conocimiento. El conocimiento predice lo que una persona puede hacer, más no indica lo que ésta realmente hará.
5. *Habilidad*. Es la capacidad de desempeñar cierta tarea física o mental. Por ejemplo, la habilidad manual de un dentista para arreglar una caries sin dañar el nervio.

Las competencias de conocimiento y habilidad tienden a ser características más objetivas o superficiales en las personas. Las competencias de concepto de sí mismo, características y motivaciones son más subjetivas o internas en la personalidad.

Las competencias mentales o cognoscitivas se componen por el pensamiento analítico (procesamiento de información y datos, determinación de causa y efecto, organización de datos y planos) y el pensamiento conceptual (reconocimiento de características en datos complejos) (ALLES, M.: 2000; 61).

De la tipología anteriormente presentada, se deriva la siguiente clasificación de competencias (ALLES, M.: 2000; 63):

- ⇒ Competencias de logro y acción. Orientación al logro.
Preocupación por el orden, calidad y precisión.
Iniciativa.
Búsqueda de información.
- ⇒ Competencias de ayuda y servicio. Entendimiento interpersonal.
Orientación al cliente.
- ⇒ Competencias de influencia. Influencia e impacto.
Construcción de relaciones.
Conciencia organizacional.
- ⇒ Competencias gerenciales. Desarrollo de personas.
Dirección de las personas.
Trabajo en equipo y cooperación.
Liderazgo.
- ⇒ Competencias cognoscitivas. Pensamiento analítico.
Razonamiento conceptual.
Experiencia técnica / profesional / de dirección.

⇒ Competencias de eficacia personal.

Autocontrol.

Confianza en sí mismo.

Comportamiento ante los fracasos.

Flexibilidad.

Existen dos categorías en las que se clasifican las competencias con base en el criterio de desempeño laboral que predicen (ALLES, M.: 2000; 67).

⇒ Competencias de punto inicial. Características esenciales (generalmente conocimiento o habilidades básicas, por ejemplo, habilidad para leer) necesarias a todas las personas en cualquier empleo para desempeñarse minimamente bien. Tal sería el conocimiento del producto o la capacidad de hacer facturas.

⇒ Competencias diferenciales. Factores que distinguen a las personas de niveles superiores. Ejemplos: orientación a establecer objetivos más altos que los que la organización demanda.

Para Levy-Leboyer, autora francesa (citada por Alles, M.), las competencias son una lista de comportamientos que ciertas personas poseen más que otras, que las transforman en más eficaces para una situación dada. Esos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente en situaciones de evaluación. Las aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos, son aplicados de manera integral. Las competencias representan un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir muy bien las misiones profesionales prefijadas (ALLES, M.: 2000; 64).

De acuerdo a Levy-Leboyer (*Idem.*), se presenta un listado de *competencias universales para los cuadros superiores*:

Presentación oral.

Comunicación oral.

Comunicación escrita.

Análisis de problemas de la organización.

Comprensión de los problemas de la organización.

Análisis de los problemas externos a la organización.

Planificación y organización.

Delegación.

Control.

Desarrollo de subordinados.

Sensibilidad.

Autoridad sobre individuos.

Autoridad sobre grupos.

Tenacidad.

Negociación.

Vocación para el análisis.

Sentido común.

Creatividad.

Toma de riesgos.

Decisión.

Conocimientos técnicos y profesionales.

Energía.

Apertura a otros intereses.

Iniciativa.

Tolerancia al estrés.

Adaptabilidad.

Independencia.

Motivación.

Otro listado presentado por Levy-Leboyer es el que denomina *supracompetencias* (ALLES, M.: 2000; 65):

- 1) Intelectuales. Perspectiva estratégica, análisis y sentido común, planificación y organización.
- 2) Interpersonales. Dirigir colaboradores, persuasión, decisión, sensibilidad interpersonal, comunicación oral.
- 3) Adaptabilidad. Adaptación al medio.
- 4) Orientación a resultados. Energía e iniciativa, deseos de éxito, sensatez para los negocios.

De acuerdo a esta autora, las competencias individuales y las competencias clave de la empresa esta estrechamente relacionadas, ya que las competencias de la empresa están constituidas por la integración y coordinación de las competencias individuales. Estas últimas, son la integración de conocimientos y cualidades individuales. Es por esto tan importante que las organizaciones sepan administrar bien las competencias individuales actuales y potenciales.

Las competencias son tan importantes para un individuo, como lo deben ser para la organización.

Las competencias individuales, de acuerdo a la autora, se identifican a través de análisis de los comportamientos. Las competencias de las empresas se conocen por medio de métodos de análisis de mercado y de evolución de los proyectos organizacionales.

Otra autora francesa, Nadine Jolis (citada por Alles, M.), considera que las competencias se interrelacionan entre sí y se dividen de la siguiente manera (ALLES, M.: 2000; 66):

- (a) Competencias teóricas. Por ejemplo: conectar saberes adquiridos durante la formación con la información.
- (b) Competencias prácticas. Tales como: traducir la información y los conocimientos en acciones operativas o enriquecer los procedimientos con calidad.
- (c) Competencias sociales. Ejemplo: lograr que trabaje en equipo o capacidad para relacionarse.
- (d) Competencias del conocimiento (combinar y resolver). Ejemplo: conjugar información con saber, coordinar acciones, buscar nuevas soluciones, poder aportar innovaciones y creatividad.

En esta clasificación, los tres primeros tipos de competencias convergen en el último.

“El reconocimiento de las diferentes competencias tiene mucha importancia en la implementación de los procesos de recursos humanos. Para capacitar o evaluar al personal podrá ser de gran ayuda comprender las diferencias entre unas y otras,

ya que pueden requerir diferentes caminos o soluciones a desarrollar” (ALLES, M.: 2000; 67).

Es por esto importante considerar diferentes tipologías referentes a las competencias y así analizar con mayor profundidad las requeridas por una empresa para la implantación de estrategias relativas al desarrollo del factor humano, con base en los objetivos organizacionales y su vinculación a los objetivos personales de los colaboradores.

La necesidad de desarrollar en los trabajadores competencias que se asocien al relacionamiento y a la comunicación para dar respuesta a estrategias de calidad y confiabilidad de los productos, diversificación e innovación en el servicio y la satisfacción del consumidor, han propiciado el surgimiento del concepto de **“competencia clave”**.

Las competencias clave fueron definidas por Dieter Mertens (citado por Vargas Z., F.) en 1974, como el conocimiento, capacidades y habilidades de un tipo tal que no contribuyen a un grupo particular de actividades prácticas, sino que su contribución puede ubicarse en: **a)** aptitud para un amplio número de puestos y funciones, alternativamente o de manera simultánea, y **b)** aptitud para manejar cambios en el curso de su vida laboral (VARGAS Z., F.: 2000; 14).

Estas competencias clave facilitan la adaptación del trabajador ante los rápidos cambios del conocimiento y habilidades específicas. También permiten el aprendizaje de toda su vida. Son de tipo personal y social, y se relacionan con habilidades de comunicación, capacidad para trabajar en equipo, comprensión de sistemas y metodologías de trabajo con tecnologías de informática.

Ejemplos de *competencias clave o genéricas*:

- Trabajo en equipo.
- Pensamiento crítico.

- Solución creativa de problemas.
- Habilidades de comunicación.
- Habilidades para informar.
- Habilidades para manejar información y tecnología.
- Autoestima, autoconfianza.

Otra perspectiva (de acuerdo a Vargas Z., F.) sobre las competencias clave las define como *“aquellas que facilitan el desempeño en un una amplia gama de ocupaciones y por tanto, al no concentrarse en un reducido foco de aplicación, por ejemplo, en un puesto de trabajo, permiten una mayor adaptabilidad y flexibilidad al trabajador dentro de distintos contextos. Otra de las características de las competencias clave radica en facilitar al trabajador el tránsito a través de una carrera ocupacional, adaptándose y aprendiendo constantemente. En suma, aprovechando las ventajas que le puede brindar el trazado de sistemas de formación a lo largo de la vida”* (VARGAS, F. Et al.: 2001; 30).

Algunos ejemplos de las competencias clave definidas por Vargas se presentan a continuación.

Con énfasis en lo individual:

Sistematicidad

Proactividad

Disposición al aprendizaje

Capacidad de decisión

Capacidad de control

Flexibilidad y capacidad de adaptación

Creatividad en la solución de problemas

Conciencia crítica

Con énfasis en el aspecto social:

Capacidad de cooperación

Capacidad de comunicación

Actitud solidaria

Respeto

Responsabilidad

Con relación a estas competencias sociales, se ha desarrollado también el concepto de *competencias blandas*, para hacer referencias a algunas como:

- Autoconfianza.
- Orientación al trabajo en equipo.
- Creatividad.
- Tolerancia a la frustración.
- Automotivación.

La **competencia profesional** es conceptualizada como la manifestación de varias competencias ejercidas al desempeñar un trabajo. Estas son: la competencia técnica, la competencia metodológica, la competencia social y la competencia participativa.

De acuerdo a esta perspectiva, Bunk, cuya definición de competencia ha sido la asumida por Alemania (*Vid. Supra.* p. 46), describió cada una de las mencionadas competencias profesionales, señalando que la persona que las posee cuenta con **competencia de acción**, la cual es indivisible. La descripción de estas competencias se presenta a continuación (VARGAS, F. *Et al.*: 2001; 31).

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

Competencia metodológica: implica reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situaciones de trabajo.

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

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

Este enfoque de las competencias profesionales con relación a las competencias de acción, es integrador, ya que toma en cuenta las características del desempeño que definen la capacidad de adaptación y de trabajo en equipo de las personas, ante situaciones y contextos cambiantes.

Al distinguir las competencias individuales de las competencias correspondientes a las organizaciones, surge el concepto de "**competencia colectiva**". La competencia como acción colectiva es definida como un proceso generador de un producto: el desempeño. Este moviliza un conjunto de saberes, muchos de ellos tácitos. La competencia puede ser producida por un individuo o un grupo, lo cual es facilitado por las nuevas formas de organización que insisten en la

responsabilidad colectiva, la toma de decisiones y reflexión colectiva y las ventajas reconocidas de integrar en un concepto grupal de desempeño, las diferentes capacidades individuales (VARGAS Z., F.: 2000; 16).

Las *Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)*, también han influido en el concepto de competencia y su clasificación. Las TIC demandan la facilitación del trabajo en equipo, hacen más accesible y democrático el manejo de la información para los equipos de trabajo y propician una visión de conjunto sobre el trabajo. De esta manera mientras más se especializa la producción debido a la fragmentación en el tejido industrial, más se generaliza el bagaje de competencias que el trabajador necesita (*Ibid.* p. 17).

Ejemplos de estas competencias relacionadas a las TIC son los siguientes:

- Trabajar y colaborar como parte de un equipo; no solo con compañeros de trabajo, también con clientes y proveedores.
- Escuchar y entender las demandas de los clientes.
- Presentar y explicar sus propias ideas.
- Negociar en un contexto caracterizado por la competencia, la pluralidad y la divergencia.

Otras competencias transversales (como también se les denomina a las competencias clave o genéricas) impulsadas por la TIC son (VARGAS Z., F.: 2000; 17):

- Conocimiento de los fundamentos, los motivos y los modos del uso de equipos de comunicación y el interés por mantenerlo actualizado.
- Capacidad para desarrollar el trabajo con orientación al cliente interno y externo.

- Capacidad para percibir como está involucrado su trabajo en el marco del proceso general de la empresa.
- Ser consciente de las consecuencias que tiene su trabajo en la sociedad como un todo.
- Capacidad de aprender permanentemente y actualizar el conocimiento de los productos y servicios que su empresa ofrece, la tecnología que usa, la cultura de su empresa y las nuevas demandas de la sociedad y los clientes.
- Capacidad de actuar por propia iniciativa y anticipar los problemas y las soluciones.

En torno a estos criterios, se considera que las tradicionales clasificaciones ocupacionales se están tornando obsoletas, ya que la tendencia indica que en el mediano plazo muchos puestos se sustituirán por roles transversales (mismos que implican nuevos retos adicionales a los requeridos por los puestos de trabajo). (*Idem*).

Una última clasificación de competencias a presentar en este apartado corresponde a Gallart y Jacinto (VARGAS Z. F.: 2000; 21). Dichas competencias se establecen en cuatro grupos:

Competencias intelectuales: referidas a capacidades en torno a la solución de problemas, manejo de información, comprensión de procesos y sistemas, autonomía y responsabilidad.

Competencias básicas: referidas a capacidades de lectoescritura, uso e interpretación de símbolos y fórmulas matemáticas.

Competencias técnicas: referidas al conocimiento instrumental y del funcionamiento de máquinas, herramientas y procedimientos de trabajo.

Competencias comportamentales: referidas a la capacidad de expresarse en forma verbal e interactuar.

Las clasificaciones de las competencias laborales se relacionan con las estrategias y necesidades específicas de las empresas en torno al involucramiento del factor humano. En esta investigación se han tomado diversos puntos de vista para contar con información amplia y poderla relacionar con las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes a estudiar en los pedagogos.

La clasificación de competencias que responde de manera más adecuada a este estudio y al contexto en el cual se realiza, es la propuesta por Martha Alles (ALLES, M.: 2000; 63). En dicha tipología, se agrupan en competencias clave aquellas que son más relevantes para el logro de un desempeño superior.

Las competencias de logro y acción, de ayuda y servicio, de influencia, gerenciales, cognoscitivas y de eficacia personal, integran competencias específicas relacionadas con aspectos subjetivos de la personalidad (motivación, concepto de sí mismo, etc.), con factores mentales o cognoscitivos (pensamiento analítico y conceptual) y con atributos más objetivos o evidenciables en las personas, como lo son sus habilidades y sus conocimientos. De hecho, la tipología en cuestión tiene sus bases en el análisis de estos aspectos de la personalidad, por lo que para fines de esta investigación resulta ser aplicable en virtud de abordar una serie amplia de atributos personales.

Las competencias se identifican, definen y clasifican de acuerdo a la relación que tienen con el desempeño superior o exitoso de las personas en tareas o responsabilidades laborales. Con base en este principio también son evaluadas.

Las competencias presentadas en la clasificación de la autora antes mencionada, son consideradas con mayor frecuencia en las organizaciones a propósito de los planes de desarrollo del personal (por ejemplo, en evaluaciones de potencial,

evaluaciones de desempeño, como indicadores básicos para el desarrollo de planes de capacitación, etc.).

Sin embargo, puede percibirse en las clasificaciones ya analizadas (incluso en la de Martha Alles que se ha considerado como la más completa para este estudio), la ausencia de las competencias que surgen de los aspectos actitudinales y valorales de la persona. Por lo tanto, dichas tipologías a pesar de abordar con amplitud los atributos de las personas involucrados en la constitución de competencias, resultan ser incompletas dado que no integran en su totalidad las actitudes, y se excluyen los valores.

Debido a que en este estudio se ha adoptado el concepto integrador de competencia, se aborda la investigación de actitudes y valores, además de las habilidades, conocimientos y destrezas involucrados en la constitución de competencias para la formación de las personas en el ámbito organizacional, aún cuando no han sido integrados en las clasificaciones de competencias más completas.

2.1.4 Dimensiones de las competencias laborales.

Al hacer referencia a las competencias laborales, es preciso distinguir las cuatro dimensiones que se diferencian y que establecen aplicaciones prácticas del concepto de competencia. Estas dimensiones son: Identificación de competencias, Normalización de competencias, la Formación basada en competencias y la Certificación de competencias (CINTERFOR: 1999), mismas que a continuación se analizan brevemente.

Identificación de competencias. Método o proceso que se sigue para establecer, a partir de una actividad de trabajo, las competencias que se ponen en juego con el fin de desempeñar tal actividad satisfactoriamente. Las competencias son

identificadas generalmente sobre la realidad del trabajo, lo cual facilita la participación de los trabajadores en los talleres de análisis. La identificación puede cubrir desde el puesto de trabajo, hasta un concepto más amplio y mucho más conveniente de área ocupacional o ámbito de trabajo. Existen diferentes metodologías para identificar las competencias, las más utilizadas son:

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

La identificación de competencias *“es un proceso de análisis cualitativo del trabajo que se lleva a cabo con el propósito de establecer los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión que el trabajador moviliza para desempeñar efectivamente una función laboral”* (VARGAS, F. Et al.: 2001; 36).

Como se ha señalado con anterioridad, las competencias se identifican analizando el desempeño superior o exitoso de las personas con relación a las funciones correspondientes. La información relevante para la identificación de competencias proviene principalmente de las aportaciones de los trabajadores, ya que son ellos quienes mejor conocen lo que se requiere y lo que acontece en el ejercicio diario de su trabajo.

El proceso de identificación de competencias arroja como resultado el perfil de competencias, mismo que puede convertirse en norma o estándar.

Para identificar competencias es preciso partir de los resultados y de los objetivos deseados de la organización, mismos que derivan en tareas, y éstas a su vez en conocimientos, habilidades y destrezas requeridas. Las tareas se consideran como un medio cambiante entre el resultado y los conocimientos y habilidades correspondientes del individuo. Al definir las tareas laborales que un empleado desempeña, debe realizarse una vinculación entre los resultados esperados y los conocimientos y habilidades implicados en su ejercicio laboral.

Pueden identificarse competencia de un sector económico, de una función laboral, de un área ocupacional o de un contexto específico de trabajo. Debido a los cambios en los sistemas productivos y en la organización del trabajo, resulta ser más recomendable el identificar las competencias partiendo de una función o área ocupacional (*Idem.*)

Normalización de competencias. Al ser identificadas las competencias, su descripción es útil para aclarar las transacciones entre empleadores, trabajadores y entidades educativas. Cuando se organizan sistemas normalizados, se desarrolla un procedimiento de estandarización ligado a una figura institucional, de tal manera que la competencia identificada y descrita con un procedimiento común, se convierte en una norma, un referente válido para las instituciones educativas, los trabajadores y los empleadores. Este procedimiento creado y formalizado institucionalmente, normaliza las competencias y las convierte en un estándar al nivel en que se haya acordado (empresa, sector, país).

La normalización de competencias *“es un proceso de interacción y acuerdo entre diferentes agentes, usualmente empresas, trabajadores e instituciones públicas, con el propósito de establecer un estándar sobre las competencias que son representativas de una determinada ocupación o área ocupacional”* (*Ibid.* p. 37).

La norma o estándar de competencia es la expresión escrita y formalizada entre diversos agentes (trabajadores, empleadores, instituciones educativas), de los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para que la persona pueda desempeñarse exitosamente en su actividad laboral.

Características de las normas (*Idem*).

- La norma es un patrón de comparación y no una ley de aplicación obligatoria.
- La norma describe las competencias que han sido identificadas en la fase anterior y el resultado del consenso de los actores sociales en el nivel en que se esté efectuando (sector, ocupación, empresa, etc.).
- Las normas de competencia permiten transferir la competencia a otros contextos laborales. De tal manera, si una persona es competente para atender las necesidades de los clientes, asesorándolos y solucionando sus problemas, podrá desempeñarse en la recepción de un hotel, en una agencia de viajes o en otras áreas donde sea requerida esta competencia.
- La norma es un referente para los centros de formación, para los empleadores y trabajadores. Permite que las instituciones involucradas se basen en un estándar, de tal forma que puedan responder a las necesidades del mercado laboral.
- Los trabajadores tienen conocimiento y son conscientes de lo que se espera de ellos en su desempeño.
- La conformación de la norma depende del *método de identificación* a utilizar (conductista, funcionalista, etc.), del *marco institucional en que se realiza* (nacional, sectorial o por rama, en la empresa, en un área de trabajo, etc.) y de *los objetivos* (requeridos para ingresar al trabajo, para la movilidad de

las personas calificadas, los establecidos como pautas nacionales uniformes, para diseñar planes de formación, etc.).

De acuerdo al Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER, México), una norma técnica de competencia laboral incluye generalmente: lo que la persona debe ser capaz de hacer; la forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho; las condiciones en que la persona debe demostrar su competencia; y los tipos de evidencia necesarios y suficientes para asegurar que lo que hizo se realizó de manera consistente, con base en un conocimiento efectivo (*Ibid.* p. 38).

Formación basada en competencias. Posteriormente a la descripción de la competencia y su normalización; la elaboración de currículos de formación para el trabajo será mucho más eficiente si se considera la orientación hacia la norma. La formación orientada a generar competencias con referentes claros en normas existentes tendrá mayor eficiencia e impacto que aquella desvinculada del sector empresarial.

Es necesario que los programas de formación se orienten a generar competencias mediante la base de las normas, y que las estrategias pedagógicas sean mucho más flexibles a las que se han utilizado tradicionalmente. Por esto, la formación por competencias enfrenta el reto de permitir una mayor facilidad de ingreso-reingreso haciendo realidad el ideal de la formación continua. La formación basada en competencias hace también necesaria un mayor involucramiento del individuo en su proceso formativo, al decidir sus necesidades de formación, el ritmo y los materiales didácticos a utilizar y los contenidos que necesita.

Esta investigación pretende enfatizar el papel del pedagogo en el ámbito organizacional, mismo que corresponde a la formación del factor humano. Para analizar con mayor profundidad la dimensión de la formación basada en competencias y las demandas del mercado laboral en la actualidad, se ha desarrollado el capítulo III de manera especial para abordar este tema.

Certificación de competencias. Se refiere al reconocimiento formal acerca de la competencia demostrada y evaluada de un individuo para realizar una actividad laboral normalizada.

El emitir un certificado ha implicado ya una evaluación previa de competencias. El certificado en un sistema normalizado, no es un diploma que acredita estudios realizados; es una constancia de una competencia demostrada. Se basa en el estándar definido. De esta manera, se otorga más transparencia a los sistemas normalizados de certificación ya que permite a los trabajadores saber lo que se espera de ellos, a los empresarios saber cuáles son las competencias se requieren en su organización y; a las entidades capacitadoras, cuál es la orientación que se precisa en su currículo.

Dicho certificado es una garantía de calidad sobre lo que el trabajador es capaz de hacer y sobre las competencias que posee para desempeñarse.

Las dimensiones de las competencias descritas en este apartado constituyen las etapas que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) reconoce para el proceso de certificación. Para efectos de esta investigación se privilegia la dimensión correspondiente a la formación basada en competencias, cuyo análisis se realiza en el Capítulo III de esta tesis.

2.1.5 Grados de competencia.

“Así como las organizaciones son dinámicas y las personas cambian dentro de ella, lo mismo sucede con las competencias. La visión de una competencia no es una visión estática, varía según los puestos dentro de una misma organización y varía en las personas que la detentan” (ALLES, M.: 2000; 73).

Las personas evolucionan, se desarrollan al desempeñarse en un puesto de trabajo y también lo hacen a lo largo de su trayectoria laboral, lo cual implica que posean diferentes niveles de competencia. Los requerimientos de los puestos

también implican diversos niveles de competencia de los empleados que deberán ocuparlos.

Pueden definirse cinco o más niveles de competencia, si es así necesario para la empresa. A continuación se presenta una propuesta de cuatro niveles de competencia elaborada por Spencer & Spencer (ALLES, M.: 2000; 75).

A: Alto o desempeño superior. Es una desviación tipo por encima del promedio de desempeño. Aproximadamente una de cada diez personas alcanzan el nivel superior en una situación laboral.

B: Bueno. En este nivel la persona ha alcanzado un grado de competencia superior al estándar.

C: Mínimo necesario para el puesto dentro del perfil requerido: Este es el nivel mínimamente aceptable que un empleado debe alcanzar, de otro modo, no resulta ser competente para desempeñar el puesto.

D: Insatisfactorio. Este nivel no es aplicable a la descripción del perfil, ya que si no es necesaria esa competencia para el puesto, no se requiere indicar el nivel.

Se tomará la competencia "liderazgo" para ejemplificar los grados establecidos en su definición.

Liderazgo (Ibid. p. 73)

A: Alto. Genera en todos los ámbitos y actividades un ambiente de entusiasmo, ilusión y compromiso de las personas hacia la organización. Es un modelo para los demás con la máxima credibilidad y reputación.

B: Bueno. Es reconocido en su entorno laboral como un líder y modelo a seguir. Transmite a las personas los valores y visión del negocio, y estas depositan su confianza en él.

C: Mínimo necesario. Mantiene la motivación de las personas y asegura que sus necesidades sean cubiertas. Sus colaboradores reconocen su liderazgo en el grupo.

D: Insatisfactorio. El grupo no lo reconoce como líder. Es ampliamente cuestionado y en él solo se ve una figura autoritaria.

El grado de competencia que una persona obtiene durante su desempeño representa un parámetro significativo para la toma de decisiones con respecto a su formación y trayectoria profesional dentro de la organización.

2.1.6 Pasos para la definición de competencias.

La definición de los siguientes pasos para definir las competencias necesarias en una organización, es objetiva y sencilla, pero implica llevarse a cabo de manera completa para que se logren los resultados esperados.

Los criterios efectivos para definir competencias (ALLES, M.: 2000; 75) son:

- ✓ Definir criterios de desempeño.
- ✓ Identificar una muestra.
- ✓ Recoger información.
- ✓ Identificar tareas y los requerimientos en materia de competencias de cada una de ellas, lo cual implica la definición final de la competencia y su correspondiente apertura en grados.
- ✓ Validar el modelo de competencias.
- ✓ Aplicar el modelo a los subsistemas de recursos humanos: selección, entrenamiento y capacitación, desarrollo, evaluación de desempeño, planes de sucesión y un esquema de remuneraciones.

De acuerdo a esta autora, el esquema de competencias debe relacionarse en toda la organización y con todos los procesos. Al implementarse dicho esquema tiene que involucrarse, modificarse y afectarse todos los procesos de la empresa, y por consiguiente, de recursos humanos.

Propone las características que deben existir para que se implemente con éxito un sistema de gestión por competencias.

1. Que el sistema sea aplicable y no teórico.
2. Debe ser comprensible por todos los integrantes de la organización.
3. Tiene que ser útil para la empresa.
4. Debe ser fiable.
5. Su manejo debe ser fácil.
6. Debe permitir en su conjunto el desarrollo profesional de las personas.

Es preciso puntualizar que la definición de las competencias debe realizarse con base en los aspectos fundamentales que dan sentido a una organización, es decir, su misión, visión, filosofía, cultura organizacional y políticas. Así mismo, debe considerar que sus colaboradores cuentan con metas personales, cualidades, actitudes y valores, mismos que otorgan un significado particular a su trabajo. La definición de las competencias que una empresa pretende desarrollar y evaluar en sus empleados, debe cimentarse en la vinculación de estos elementos propios de las organizaciones y de las personas.

2.1.7 Diccionario de competencias.

Los diccionarios de competencias se originan con base en investigaciones sobre las competencias más frecuentemente utilizadas.

De acuerdo a Martha Alles, dichas competencias se dividen en tres niveles para su mejor comprensión y uso (ALLES, M.: 2000; 87).

- Personas con experiencia e historia laboral. Niveles ejecutivos.
- Personas con experiencia e historia laboral. Niveles intermedios.
- Jóvenes profesionales sin experiencia laboral. Primeros niveles.

Debido de la necesidad de claridad en el tratamiento sobre las competencias, transcribo una parte del diccionario de competencias definidas por la autora de acuerdo al tercer nivel en cuestión, el correspondiente a los jóvenes profesionales (*Ibid.* p. 88), por ser similares a las competencias a investigar en la población de este estudio (estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía). Por lo tanto, se pretende facilitar la comprensión del lenguaje común empleado al tratar el tema de las competencias, a través de la presentación del siguiente ejemplo de diccionario de competencias.

Jóvenes profesionales

Alta adaptabilidad flexibilidad: Capacidad para modificar la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades, nuevos datos o cambios en el entorno.

Se asocia a la versatilidad del comportamiento para adaptarse a distintos contextos, situaciones, medios y personas en forma rápida y adecuada. La flexibilidad está más asociada a la versatilidad cognitiva, a la capacidad para cambiar creencias y formas de interpretar la realidad, está vinculada estrechamente a la capacidad para la revisión crítica.

Capacidad de aprendizaje: Se asocia con la asimilación de nueva información y su aplicación eficaz. Está relacionada con la incorporación al repertorio conductual de

nuevos esquemas o modelos cognitivos y nuevas formas de interpretar la realidad o de ver las cosas.

Dinamismo, energía: Habilidad para trabajar duro, en diferentes situaciones cambiantes o alternativas, con interlocutores muy diversos que varían en cortos períodos, en jornadas de trabajo prolongadas y hacerlo de forma tal que el nivel de energía no se vea afectada.

Habilidad analítica (análisis de prioridad, criterio lógico, sentido común): Se relaciona con el tipo y alcance de razonamiento, y la forma en que cognitivamente un candidato organiza el trabajo. Es la capacidad general que muestra una persona para realizar un análisis lógico. La capacidad de identificar problemas, reconocer información significativa, buscar y coordinar datos relevantes. Se puede incluir la habilidad para analizar, organizar y presentar datos financieros o estadísticos, estableciendo conexiones relevantes entre datos numéricos.

Iniciativa, autonomía: Ejecutividad rápida ante las pequeñas dificultades o problemas que surgen en el día a día de la actividad. Supone tomar acción de manera proactiva ante las desviaciones o dificultades, sin esperar a efectuar todas las consultas a la línea jerárquica, evitando así el agravamiento de problemas de importancia menor. Implica también la capacidad de proponer mejoras, sin que haya un problema concreto a solucionar.

Liderazgo: El liderazgo de grupos puede sintetizarse en la habilidad para orientar la acción de grupos de personas en una dirección determinada, inspirando valores de acción y anticipando escenarios de desarrollo de la acción de ese grupo humano. La habilidad para fijar objetivos, el seguimiento de estos y la capacidad de dar retroalimentación, integrando las opiniones de los demás, son habilidades esenciales de esta competencia conductual.

Modalidades de contacto: Es la capacidad de demostrar una sólida habilidad de comunicación (verbal y no verbal) y asegura una comunicación clara. Alienta a

otros a compartir información, habla por todos y valora las contribuciones de los demás.

Orientación al cliente interno y externo: Consiste en demostrar sensibilidad hacia las necesidades o demandas que un conjunto de clientes potenciales, externos o internos, pueden requerir en el presente o en el futuro. Se trata de una actitud permanente de contar con las necesidades del cliente para incorporar este conocimiento a la forma específica de plantear la actividad, más que a la conducta concreta al estar frente al cliente real. Se distingue de la atención al cliente en el sentido de que tiene más que ver con la interacción con un cliente real y concreto.

Productividad: Habilidad para autoestablecerse objetivos de desempeño más altos que el desempeño promedio, alcanzándolos exitosamente.

Responsabilidad: Se asocia al compromiso con que las personas realizan las diferentes tareas a su cargo.

Tolerancia a la presión: Es la habilidad para seguir actuando con eficacia bajo la presión del tiempo y haciendo frente al desacuerdo, la oposición y la diversidad. Es la capacidad para responder y trabajar con alto desempeño en situaciones de alta exigencia.

Trabajo en equipo: Habilidad para participar activamente de una meta común, incluso cuando no está directamente relacionada con el interés propio. Supone facilidad para la relación interpersonal y la capacidad de comprender la repercusión de las propias acciones sobre el éxito de los demás.

Las habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes que se investigarán en los estudiantes de Pedagogía para la futura construcción de competencias laborales, pueden estar relacionadas con las aquí definidas por Alles para los jóvenes profesionales.

2.1.8 Puntos críticos de las competencias.

Existen algunos elementos referentes al enfoque basado en competencias que deben ser analizados previamente a la adopción del modelo en una organización, debido a que como resultado de su consideración pueden derivarse las ventajas que éste puede aportar a una institución.

Ante el cuestionamiento sobre la metodología más adecuada para abordar un sistema basado en competencias, es más importante analizar cómo los actores sociales y el Estado logran enfrentar los puntos críticos que se presentan en torno a las competencias. (MERTENS, L.: 2000; 111).

Estos puntos críticos se recuperan ya que están íntimamente relacionados con el objeto de estudio de esta investigación y reflejan la importancia de la adopción del enfoque basado en competencias para la constitución de éstas desde la formación profesional del pedagogo para su incidencia en los procesos educativos de las personas en las organizaciones (formación).

Algunos puntos críticos son:

- 1) Transferibilidad de la norma. Cuanto más transferible es la norma, menor es el costo para la sociedad en cuanto a formar y adaptar a una persona a situaciones cambiantes. Sin embargo, el costo es mayor para la empresa que le forma de acuerdo a las necesidades de su organización.
- 2) Exigencia de la norma. Al ser más elevada la exigencia de la norma, más efectiva resultará ser para las empresas, pero su alcance será menor por parte de la mano de obra en el mercado de trabajo y más costosa su preparación.
- 3) Competencia entre empresas. Ser una de las empresas que imponen la norma representa la ventaja de que las señales en el mercado de trabajo se adoptan de acuerdo a sus necesidades, pero también es una oportunidad para que los

competidores conozcan sus ventajas competitivas con relación al factor humano.

- 4) Enseñanza individualizada. El tiempo de aprendizaje es menor mientras más individualizada sea la enseñanza, lo cual se relaciona inversamente con el costo.
- 5) Participación de los trabajadores y sindicato en la identificación y administración de la norma. Tal participación de trabajadores y sindicato en las competencias, integra una estrategia para movilizar y potenciar los recursos disponibles para la empresa. Aún así, en América Latina la participación de los trabajadores es todavía una excepción a la regla.
- 6) Autonomía del trabajador. Cuánto más autónomo es el personal en relación a las responsabilidades, mayores son los estímulos a aprender. Sin embargo, la autonomía en las empresas latinoamericanas no forma parte de la cultura laboral, y en el mejor de los casos, sólo llega a ser controlada.
- 7) Relaciones laborales. La competencia es un concepto ligado al desempeño, pero el trabajador lo ubica en relación a las negociaciones sobre los salarios. De tal forma, se aprecia desde la dimensión de tipo económico, más que con relación a una negociación social. Esto resultará contraproducente si los empresarios no advierten una visión proactiva en la gestión de recursos humanos.
- 8) Heterogeneidad. La competencia difícilmente llega a satisfacer el total de las necesidades de la organización. Es por esto que se ha generado una contingencia en relación a la diversidad de las organizaciones, de la complejidad de las estrategias de innovación y de operación, de las situaciones no previstas, lo cual hace que el desempeño esperado corresponda parcialmente a la competencia genérica del sector.

- 9) Subempleo y/o sector informal. Este aspecto elemental en el mercado de trabajo no se ha previsto en las empresas latinoamericanas. La competencia laboral solamente se considera con relación al mercado de trabajo formal. Se requiere que en los países en desarrollo se visualice la competencia laboral en este segmento del mercado.
- 10) Empleo. El empleo se concibe como un derivado de una mejor ocupabilidad que la competencia propiciaría, y no la competencia como uno de los factores que al vincularse a otros, permite el acceso al empleo.
- 11) Institucionalidad. Hasta qué punto el Estado tiene que intervenir en la trayectoria del modelo de competencia laboral y en qué momento. El Estado debe fungir como promotor, impulsor y coordinador, pero existe el riesgo de que el sistema de competencia pueda burocratizarse, perdiendo así su trascendencia.
- 12) Costo. La normalización y la certificación implican costos que las empresas no siempre están en condiciones de pagar. La relación costo-beneficio de una certificación laboral en un principio solamente esta ligada a la gestión del personal de una organización. Esto a diferencia de la certificación ISO 9000, ligada a un mejor acceso a un mercado de productos.
- 13) Exclusión social. La identificación de atributos que permitan un desempeño superior pueden excluir del análisis a los menos competentes. Estos tendrán su propia manera de ver las disfunciones y las vías de superación personal.

Al analizar estos puntos críticos debe asumirse que lo importante es asegurarse de que las normas de competencia están bien establecidas, al considerar estos puntos y buscar en cada uno el balance preciso.

2.2 ENFOQUES DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA.

Existen tres principales perspectivas conceptuales o modelos teóricos a partir de los cuales se aborda y tipifica lo que es una competencia. Generalmente, el concepto de competencia implica *“una capacidad medible y demostrable”* (VARGAS, F. *Et. al.*: 2001; 24), sin embargo, cada una de estas vertientes postula una concepción particular de competencia, y por lo tanto, diferentes metodologías para la implementación, desarrollo y evaluación del modelo con base en competencias.

Los enfoques teóricos que se presentan en este apartado son:

- El enfoque conductista que concibe a las competencias como un conjunto de atributos personales.
- El análisis funcional, donde la competencia es una lista de tareas desempeñadas.
- El enfoque integrador u holístico, mismo que resulta ser una visión combinada de las dos vertientes anteriores y que concibe la competencia considerando las tareas desempeñadas, los atributos de la persona que le permiten un desempeño exitoso, el contexto laboral, la ética y los valores.

El concepto de competencia ha sufrido una evolución que puede evidenciarse en los enfoques teóricos y en el tratamiento que cada uno de ellos da al respecto.

La evolución del concepto de competencia se inicia en la perspectiva correspondiente al conjunto de atributos personales que le permiten al individuo desempeñarse eficaz o exitosamente (enfoque conductista). Posteriormente, la vertiente funcionalista ha concebido la competencia a partir de la identificación y definición de tareas y objetivos. Como la más reciente etapa evolutiva del concepto, se ha considerado que la competencia implica habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, valores como atributos personales movilizados de

acuerdo al contexto y desempeño laboral que enfrente el individuo (enfoque holístico o constructivista).

Es necesario realizar la revisión de cada uno de los enfoques sobre las competencias ya que el objeto de estudio de esta investigación pretende adoptar una postura completa sobre el concepto de competencia, a través de la concepción holística o integradora, por lo que la vertiente teórica en la que se basa esta tesis debe responder congruentemente a dicha postura.

El desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores en los estudiantes de Pedagogía para la constitución de competencias requeridas para la formación de las personas en las organizaciones, debe abordarse desde una perspectiva teórica que contemple de la manera más completa los atributos personales implícitos no solo en el desempeño de la función en diversas situaciones y contextos, sino en la posibilidad de constituir competencias para la vida.

Se presentan a continuación cada una de las perspectivas teóricas que abordan el concepto de competencia para su comprensión y análisis.

2.2.1 Enfoque conductista.

Los orígenes de la educación y capacitación basada en competencias en los Estados Unidos se remontan a los años veinte del siglo pasado. Sin embargo, el movimiento moderno de la competencia inició a finales de los sesenta y principios de los setenta. Como se ha explicado con anterioridad en el apartado correspondiente a los orígenes del concepto de competencia (*Vid. Supra.* p. 50), uno de los pioneros de este movimiento es David McClelland, quien argumentó que los tradicionales exámenes académicos no garantizaban ni el desempeño en el trabajo, ni el éxito en la vida y con frecuencia discriminaban a minorías étnicas, mujeres y otros grupos vulnerables en el mercado de trabajo. Postuló que era

preciso buscar otras variables (competencias) que pudieran predecir cierto grado de éxito (MERTENS, L.: 1996; 69).

Con base en esta corriente del pensamiento se realizó en Estados Unidos un proyecto para identificar los atributos de los diplomáticos exitosos. Se realizaron entrevistas sobre el comportamiento en determinados momentos. A los entrevistados se les pidió que identificaran situaciones importantes en su trabajo que tuvieran relación con los objetivos de su función, y que destacaran los resultados positivos o negativos. Después se les solicitó que narraran a detalle esas situaciones, y en especial, lo que hicieron en cada momento (*Idem*).

En los años setenta y ochenta, se realizaron estudios similares, especialmente con gerentes. Uno de estos estudios fue realizado por Richard Boyatzis en los ochenta, a quien se le encomendó analizar la posibilidad de llegar a un modelo genérico de competencia gerencial. Como resultado propuso una definición explícita de competencia: *“las características de fondo de un individuo que guarda una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto”*. De acuerdo a este concepto, competencias pueden ser motivos, características de personalidad, habilidades, aspectos de autoimagen y de su rol social, o un conjunto de conocimientos utilizados por un individuo (*Idem*).

Desde el punto de vista del enfoque conductista, el desempeño efectivo es un elemento central en la competencia y se define como la manera de alcanzar *resultados específicos con acciones específicas*, en un contexto determinado de políticas, procedimientos y condiciones de la organización. Por lo tanto, la competencia es 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 (*Idem*).

De aquí se desprende una definición de competencias donde éstas consisten en aquellas características que diferencian un desempeño superior de un desempeño promedio o pobre. Las características necesarias para realizar el trabajo, pero que

no conducen a un desempeño superior fueron denominadas “competencias mínimas”.

La competencia, bajo este enfoque se encuentra concebida como el conjunto de atributos personales subyacentes que ocasionan un desempeño laboral exitoso (por ejemplo, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico).

Las competencias tienen un orden o jerarquía: motivación y personalidad se mueven en el nivel de la subconsciencia; autoimagen y rol social está en el nivel de la conciencia, mientras que las habilidades se encuentran en el nivel del comportamiento.

La gran diferencia del análisis conductual con respecto al análisis funcional (el cual se revisará 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 (*Ibid.* p. 70).

El análisis funcional (base de las normas de competencia inglesas NCVQ), describe el puesto o la función compuestos de elementos de competencia con criterios de evaluación que indican niveles mínimos requeridos. Esto se basa en la idea de construir bases mínimas para el efecto de la certificación (*Idem*).

En el conductismo se identifican las características de las personas que causan las acciones de desempeño deseado. En análisis funcional del NCVQ, la competencia es algo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer.

Las desventajas o críticas al modelo conductista son las siguientes (*Ibid.* p. 71):

- 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 enfoque.
- c) Los modelos son históricos, es decir, se relacionan con el éxito en el pasado, y por lo tanto, son menos apropiados para las organizaciones que operan con cambios rápidos.

Otra desventaja consiste en la falta de especificidad al intentar su aplicación en una situación concreta de trabajo (VARGAS, F. *Et al.* 2001; 27).

2.2.2 Análisis funcional.

Este enfoque de las competencias tiene su origen en la escuela de pensamiento funcionalista en la sociología, aplicada como filosofía básica del sistema de competencia laboral en Inglaterra. El surgimiento del análisis funcional se debió a varios intentos de revisar y adecuar los sistemas de formación y capacitación en dicho país. En 1980 se produjo un documento básico que originó la Nueva Iniciativa de Capacitación, lo cual condujo a la propuesta de la idea del sistema nacional de competencias laborales (National Vocational Qualification, NVQ) y a la implementación, en 1986, del consejo nacional correspondiente (National Council for Vocational Qualifications/NCVQ). Los componentes o variables del análisis funcional se desarrollaron a medida que se observaron límites o deficiencias al modelo original (MERTENS, L.: 1996; 74).

Para el análisis funcional, los objetivos y funciones de la empresa no deben ser formulados desde su organización como sistema cerrado, sino en términos de relación con su entorno. La empresa puede funcionar sólo si se le visualiza en

relación a su entorno, compuesto por el mercado, la tecnología, las relaciones sociales e institucionales. Por lo tanto, la función de cada trabajador en la organización no se entiende solamente en relación al entorno de la empresa, sino que también forma parte de 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” (Ibid. p. 75).

Con respecto a las competencias, se analizan las diferentes relaciones existentes en las empresas entre resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, y se comparan unas con otras. La relación de la función es el principio de la selección eficaz de los datos relevantes. Se buscan las habilidades y conocimientos relevantes para la solución del problema y/o resultado, más allá de lo que se ha resuelto.

El punto básico para el análisis funcional se refiere a que cuánto 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 (*Ibid.* p. 76).

Este modelo parte de la identificación del o los objetivos principales de la organización y del área de ocupación. Se considera la relación entre un problema y una solución.

Esta vertiente de la competencia a través de las tareas desempeñadas, *“concibe el desempeño competente como aquel que se ajusta a un trabajo descrito a partir de una lista de tareas claramente especificadas. Usualmente las tareas describen acciones concretas y significativas que son desarrolladas por el trabajador. A modo de ejemplo, se puede referir a la tarea de <identificar y cambiar una bujía rota en el motor>”* (VARGAS, F. Et al.: 2001; 24).

La definición de competencia en este enfoque es la siguiente: *Competencia laboral es la descripción de las grandes tareas independientes que realiza un trabajador en su puesto de trabajo. Es, a la vez, la suma de pequeñas tareas llamadas subcompetencias. La totalidad de las competencias es la descripción total de las tareas de un puesto de trabajo (Ibid. p. 25)*

En este enfoque emergen cuatro tipos o familias de competencias:

1. Resultados de las tareas.
2. Gestión/organización de las tareas.
3. Gestión de situaciones imprevistas.
4. Ambiente y condiciones del trabajo.

Estas competencias resultan ser elementos obligatorios. La NVQ impulsa las bases para una nueva organización del trabajo en planta.

El análisis funcional se caracteriza porque describe productos, no procesos. Se orienta a los resultados, no a la manera como se hacen las cosas.

Los elementos de competencia se agrupan en unidades y éstas, conforman un título de competencia conocido como NVQ. A finales de 1995, se habían registrado más de 800 NVQ activos y un millón de personas certificadas bajo NVQ (MERTENS, L.: 1996; 78).

La mayor crítica a la metodología de este enfoque se refiere a que ésta solamente verifica qué se ha logrado pero no identifica cómo lo hicieron. Algunos analistas australianos presentan su punto de vista crítico diciendo que los atributos del conocimiento subyacente no pueden ser aislados de las prácticas actuales de trabajo. Saber resolver problemas, saber analizar, saber reconocer patrones estructurales, son muy dependientes del contexto, de tal forma que los intentos por enseñarlos fuera de ese contexto, carece de sentido (*Idem.*).

Otra crítica se refiere a que este enfoque centra su atención en las tareas, por lo que se pierde de vista la concepción global de la ocupación, las relaciones y la interacción necesarias entre las tareas para lograr el objetivo de la ocupación (VARGAS, F. *Et al.*: 2001; 24). En este sentido, el enfoque centrado en las tareas o funciones, puede ser reduccionista, ya que no permite considerar los efectos del trabajo en equipo y de las interacciones personales, los procesos de toma de decisiones y los juicios implicados en la solución de problemas.

Quienes apoyan este enfoque, consideran que el currículo tiene relación directa con las funciones y tareas especificadas en las normas de competencia de la ocupación. Ha sido adoptado por industrias británicas y australianas que desarrollaron normas de competencia.

El análisis funcional ha sido ampliamente utilizado debido que su propuesta facilita la elaboración de currículos de formación. Se asocia el currículo con cada una de las tareas definidas, mismas que se convierten en objetivos de aprendizaje.

A partir de la teoría del análisis funcional, la crítica al modelo NVQ se refiere a que es una aplicación parcial de dicha teoría. Se identifican y documentan los resultados deseados (descripción del problema) y algunas facetas de solución (conocimientos subyacentes), pero no especifica cómo estos dos factores se relacionan.

Los analistas australianos, ante esta situación, proponen un análisis de la competencia como una **relación holística o integrada**, la cual analiza la compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Esta perspectiva holística resulta de una vinculación de los principios propuestos por el enfoque conductista y por el análisis funcional, y representa una evolución de éste último hacia una visión más amplia de la competencia.

Se considera la complejidad establecida por la integración de conocimientos, habilidades y destrezas implicados en el desempeño. Este enfoque pone en común las tareas desempeñadas y los atributos del individuo que le permiten desempeñarse exitosamente. También da relevancia al contexto en el cual se desarrolla el trabajo e integra la ética y los valores como parte del concepto de competencia laboral (Cfr. VARGAS, F. Et.al.: 2001; 28).

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

En el enfoque holístico de las competencias se privilegia el desempeño de una función en un contexto laboral, más que la ejecución de un puesto de trabajo en particular.

De esta perspectiva se han originado importantes consecuencias para el concepto de norma correspondiente a este modelo (MERTENS, L.: 1996; 79).

- (a) El desempeño es observable directamente, mientras que la competencia no lo es y tampoco se infiere del desempeño. Por esto, la competencia se define como *la combinación de atributos subyacentes de un desempeño exitoso.*
- (b) Los estándares de competencia pueden establecerse en varios niveles, conforme a 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. Los atributos solos no constituyen la competencia, ni tampoco lo hace el

desempeño en sí mismo de una serie de tareas. Esta definición integra los atributos con el desempeño.

La metodología que se acerca al enfoque integral de competencias es el DACUM (Developing A Curriculum). Esta metodología fue originalmente diseñada en Canadá y se popularizó en Estados Unidos, especialmente en la Universidad de Ohio. Los esquemas DACUM se utilizan para la elaboración de currículos, programas de capacitación, establecimiento de criterios de evaluación e identificación de necesidades de capacitación. 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 (*Ibid.* p. 80).

Los pasos del método son:

1. Se definen las principales funciones y/o objetivos.
2. Las funciones son colocadas en hojas de papel en un pizarrón.
3. El grupo ordena e identifica las tareas que realiza el trabajador en cada categoría amplia de función.
4. Las tareas son analizadas en términos del conocimiento y habilidad requeridos.
5. Se otorga a las tareas un puntaje de acuerdo a frecuencia e importancia.

El resultado es una lista de tareas y actividades para una función determinada, el cual puede utilizarse para desarrollar contenidos de capacitación ligados estrechamente a la función.

La metodología DACUM parte de los siguientes supuestos (*Idem*):

Los trabajadores expertos pueden describir y definir su trabajo con mayor precisión que cualquier otra persona.

Una forma efectiva para describir la función/puesto es la definición del desempeño de las tareas del trabajador experto.

Todas las tareas/funciones demandan cierto nivel de conocimientos, habilidades, herramientas y actitudes para un desempeño adecuado.

Con respecto a la metodología DACUM y otros modelos utilizados para elaborar programas de formación con base en competencias dentro de las empresas, se presenta información más detallada en el capítulo tres de este estudio.

Una objeción a este método se refiere a que se identifican muchas tareas discretas, y no funciones de los puestos y los resultados/desempeños. El listado de tareas no permite por sí solo la construcción del enfoque holístico, por lo que resulta difícil contemplar elementos de planeación y gestión de imprevistos. Este método es útil para distinguir las diferentes tareas de un área ocupacional, sin embargo, no establece un vínculo entre ellas, ni relaciona las tareas y los atributos en que se basan (*Idem*).

54246

“El enfoque de competencias como lista de tareas ha mejorado y ampliado su horizonte de reflexión sobre el trabajo. A este respecto son notorios los desarrollos propuestos por Mertens (1996) y por Norton (2000) para facilitar ampliaciones a las metodologías de análisis del trabajo, incorporando, además de las listas de tareas, elementos contextuales de la ocupación y competencias clave muy relacionadas con atributos para la solución de los problemas emergentes y las distintas situaciones de trabajo” (VARGAS, F. Et al.: 2001; 26).

Los esfuerzos por aplicar mejoras para solucionar las debilidades de este enfoque denotan el proceso de desarrollo del análisis funcional hacia un enfoque más integrador sobre las competencias de las personas, su desempeño competente y la visión del trabajo.

2.2.3 Enfoque constructivista.

El principal representante de esta corriente es Bertrand Schwartz, de Francia. El concepto constructivista de Schwartz aclara las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, y también entre situaciones de trabajo y situaciones de capacitación. Este método rechaza el desfase entre construcción de competencia y de la norma, así como la implementación de una estrategia de capacitación. La construcción de la competencia se da a partir de la función que nace del mercado y concede igual importancia a la persona, sus objetivos y posibilidades (MERTENS, L.: 1996; 81).

Los enfoques conductistas toman como referencia para la construcción de las competencias a los trabajadores y gerentes más aptos o que pertenecen a empresas de alto desempeño. La metodología constructivista, a diferencia, incluye en el análisis a las personas de menor nivel educativo, esto con base en los siguientes argumentos:

1. La integración de estas personas sólo puede realizarse si sus conocimientos, experiencias, dificultades, desilusiones y esperanzas pueden ser escuchadas, atendidas, consideradas y respetadas. También debe considerárseles como personas que poseen condiciones adecuadas para crear desde sus posibilidades, autonomía y responsabilidad.
2. La efectividad de la capacitación se logra a través de la participación de los sujetos a formar en la definición de los contenidos, en la construcción y análisis del problema. Este tipo de capacitación relaciona el saber con el hacer, es decir, la adquisición de conocimientos vinculados con la acción.
3. La capacitación individual tiene sentido solamente dentro de un esquema de capacitación colectiva. Para satisfacer las solicitudes y necesidades individuales, es preciso que la capacitación sea impartida masivamente. Esta acción colectiva implica considerablemente al entorno, desde los formadores

hasta las organizaciones sindicales, desde los delegados de las instituciones hasta las familias. Esto refleja una interacción donde el entorno influye en la capacitación.

4. La definición de las competencias y la capacitación deben asociarse para establecer una investigación participante. En la selección de tareas deben participar todos los actores (tutores, ejecutivos de la organización, coordinador y trabajadores). Cada uno de estos elementos tiene su propia concepción del oficio, así como de la capacitación y contenidos necesarios.
5. Las prioridades en la organización del personal deben modificarse en su secuencia. Primeramente se considera la capacitación, posteriormente la confianza y por último la responsabilidad. La responsabilización del personal no calificado y el concederle un verdadero lugar, repercute en evoluciones radicales e imprevistas en sus comportamientos. Se considera que los trabajadores pueden adquirir saberes relativamente complejos, sin dominar los conocimientos base. La motivación surge en el momento que se le otorga a una persona confianza y responsabilidad.
6. La identificación de competencias y de objetivos del trabajo inicia por identificar y analizar las disfunciones propias a cada organización y que provocan costos innecesarios u oportunidades no aprovechadas. El elemento más importante a modificar son las condiciones y relaciones del trabajo, lo cual también es considerado como condición previa y necesaria para la capacitación. La competencia no puede aislarse de la construcción de un entorno distinto de la organización y de las relaciones humanas en la empresa. Para iniciar la capacitación y definición de las competencias, se debe iniciar por el estudio de las disfunciones, lo cual permite gestar un ambiente de motivación fundamental para el aprendizaje por las siguientes razones:
 - El análisis se realiza de manera colectiva;

- En realidad se escucha a los trabajadores;
- Pueden expresarse sin temer represalias;
- Implica un diálogo abierto con el personal de mando;
- Es posible discutir, sin que esto sea mal interpretado;
- La organización del trabajo no los “frena” sino que los motiva e incita a hacer preguntas;
- Los trabajadores aprenden rápidamente debido a que en realidad saben más de lo que suponen.

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

El análisis de competencia concebido como una relación holística o integrada, considera una serie de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) que en combinación son requeridos para el desempeño en situaciones y contextos específicos. La perspectiva constructivista adopta un concepto integrador de la competencia. *“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”* (MERTENS, L.: 1996; 79).

Este enfoque hace énfasis en los aprendizajes que el trabajador llega a desarrollar y éstos funcionan como la base para establecer o definir las competencias

implicadas en su desempeño, capacitación y adaptación al contexto laboral. El papel del personal en esta perspectiva es sumamente participativo e implica como cualidades imprescindibles la colaboración y la responsabilidad durante todo el proceso.

Ha sido necesario revisar los tres enfoques o análisis sobre las competencias, debido a que presentan diferentes posturas y consideraciones con respecto a las personas, sus potencialidades requeridas para el desempeño del trabajo y el papel de la organización en la formación del personal. Sin embargo, convergen en la dimensión de certificación de las competencias laborales, por lo que es necesario lograr su comprensión.

Esta investigación se realiza con base en los principios que proponen el enfoque hólístico y la perspectiva constructivista de las competencias, ya que se considera que las competencias que las personas desarrollan no solo provienen de las demandas de un desempeño superior o de la ejecución de tareas específicas, sino que integran todas las facetas de su personalidad mismas que se ponen en juego en diversos contextos para propiciar un desarrollo integral del individuo. Por lo tanto, el trabajo representa una oportunidad sumamente significativa para que en la persona se constituyan competencias para la vida, a través de la formación integral en el ámbito laboral.

2.2.4 Aportaciones de los enfoques en la evaluación del desempeño de los empleados.

La manera en que se evalúan actualmente las aportaciones y esfuerzos de los trabajadores en las empresas se encuentra en evolución.

Las estrategias que las organizaciones implementan para la eficacia y desarrollo del factor humano se derivan en gran medida de la formación, misma que debe generar resultados que impacten tanto las expectativas de la empresa, como los requerimientos de crecimiento personal de los empleados.

El impacto generado de las estrategias de formación para el factor humano debe evidenciarse en resultados a través de la evaluación. La evaluación debe contemplar los logros alcanzados por cada individuo, por cada equipo de trabajo y deben estar vinculados a los resultados de crecimiento que la empresa ha planeado en términos de eficacia, utilidad, calidad y productividad.

La labor del pedagogo en la formación de las personas en el ámbito organizacional se encuentra también sujeta a las estrategias de evaluación, por lo que se analiza en este breve apartado algunas aportaciones para la valoración del desempeño por competencias.

“Ahora se tienen múltiples acercamientos metodológicos para identificar, en la mejor forma posible, la compleja estructura de contenidos del aporte humano al empleo. He aquí algunos de ellos” (Vargas Z., F.: 2000; 19).

- La conducta y el mejor desempeño (enfoque conductista, gestión de RR.HH. USA).
- La función y el “logro” antes que la tarea (funcionalismo, QCA, UK).
- La competencia como grupo de tareas (DACUM, AMOD, SCID).
- El aprendizaje solucionando disfunciones y problemas (constructivismo, B. Schwartz).

Es importante conocer cada uno de los enfoques que abordan el tema de las competencias para poder comprender de dónde surgen sus aportaciones a la valoración de los esfuerzos y desempeño de las personas en las empresas. También resulta relevante el abordar estos diferentes enfoques porque su comprensión permite evaluar su aplicabilidad.

Existen características comunes en estos enfoques en cuanto al concepto de competencia laboral, las cuales se señalan a continuación:

- La competencia laboral está orientada al desempeño en el trabajo.
- Se enmarca en situaciones laborales definidas.
- Usualmente es contrastable contra patrones o normas de desempeño esperado.
- Incluye un grueso acervo de capacidades personales.
- Implica la capacidad de trabajar en equipo y de relacionarse.

Las aportaciones realizadas por los tres enfoques de las competencias convergen en la evaluación del desempeño debido a que en esta fase de la gestión del factor humano en la empresa se genera la información más relevante sobre su actuación y sus necesidades de formación. A partir de la evaluación se toman decisiones de gran impacto sobre desarrollo profesional de las personas y su contribución a las metas de la organización. Así como la definición de las competencias implica una vinculación de intereses y objetivos tanto de la empresa, como de los trabajadores, así también la evaluación permite conocer de manera integral los requerimientos de ambos actores para el diseño de estrategias de formación y nuevos planes de recursos humanos.

2.3 GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS CON BASE EN COMPETENCIAS.

Para adoptar un sistema de gestión por competencias, es necesario iniciar por definir la visión de la empresa, establecer la misión, sus objetivos y decidir estrategias de acción que determinen cómo se harán las cosas. Esto tiene su origen en el nivel directivo de la organización, es decir, parte de la máxima conducción de la empresa.

Para adoptar un esquema de gestión de competencias deben seguirse los siguientes pasos (ALLES, M.: 2000; 74).

- ☞ Definición de la visión y misión.

- ☞ Definición de competencias por la máxima dirección de la empresa.
- ☞ Prueba de las competencias en un grupo de ejecutivos de la organización.
- ☞ Validación de las competencias.
- ☞ Diseño de los procesos de recursos humanos por competencias.

Para lograr lo anterior se requiere contar con la definición de las competencias, la definición de los grados correspondientes, el diseño de perfiles profesionales, el análisis de las competencias del personal y la implantación del sistema.

La gestión de recursos humanos basada en competencias involucra a cada uno de sus procesos. Este sistema debe iniciarse por la definición de las competencias.

A continuación se presenta un breve detalle sobre las distintas funciones de recursos humanos en relación a un sistema de gestión por competencias (*Ibid.* p. 79).

Selección de personal.

Para realizar esta función deben elaborarse primero los perfiles y descripciones de puesto por competencias.

A partir del perfil, el puesto a cubrir contará con competencias derivadas del conocimiento y competencias de gestión. La correcta selección contempla los dos tipos de requerimientos, pues en conjunto conforman el perfil requerido para el puesto.

Entrevistas por competencias.

Generalmente los hábitos para entrevistar se encuentran arraigados en las personas experimentadas en la labor. Sin embargo, es necesario adoptar nuevas técnicas para realizar entrevistas por competencias.

La clave que señala la autora es detectar a través de preguntas los comportamientos observables en el pasado en relación a la competencia que se evalúa.

Evaluaciones por competencias/Evaluaciones de potencial.

Para determinar si los ejecutivos, gerentes y en general, todos los colaboradores de la empresa se adecuan a las competencias definidas, y las posibilidades de capacitación correspondientes, es recomendable la realización de evaluaciones de potencial.

Dichas evaluaciones de potencial bajo el esquema de competencias proporcionarán información pertinente sobre las acciones a implementar, las necesidades de capacitación, modificaciones al puesto o las estrategias futuras para el desarrollo del personal.

Compra - venta de empresas.

En este tipo de operaciones se valoran los diferentes activos y en pocas ocasiones se evalúa el management de la misma. Las evaluaciones por competencias en función de los intereses del comprador, constituyen un elemento diferenciador sobre el valor real del negocio.

Planes de carrera y planes de sucesión.

Los planes de carrera y de sucesión deben integrar los requerimientos de conocimientos y habilidades específicas, con las competencias requeridas. Estas pueden cambiar y evolucionar de acuerdo al mapa de puestos. Para los planes de sucesión por competencias deben analizarse en relación al individuo y a los requerimientos del puesto al cual se le promoverá.

Plan de jóvenes profesionales.

El esquema de competencias es sumamente importante al implementar programas de jóvenes profesionales. Estos tienen que contar con las competencias que la empresa ha definido para que puedan ser los futuros dirigentes de la organización.

Análisis y descripción de puestos.

Como se ha indicado con anterioridad, previo a la implementación del sistema de gestión de recursos humanos por competencias, debe elaborarse la descripción de puestos por competencias. A partir de esta descripción se implementan todos los procesos de recursos humanos.

Capacitación y entrenamiento.

Para integrar programas de capacitación basados en competencias, es necesario definir las competencias y conocer las que posee el personal. Esto puede lograrse a través de evaluaciones por competencias o evaluaciones de potencial por competencias, o bien por medio de evaluaciones de desempeño. Es indispensable conocer las competencias del personal para poderlo capacitar.

Desarrollo de recursos humanos.

Como base del desarrollo del personal en base a las competencias se requiere contar con las descripciones de puestos por competencias, haber realizado planes de carrera y evaluar el desempeño por competencias. De esta forma la formación del personal y su desarrollo estará orientado hacia la visión, misión y valores de la empresa.

Evaluación de desempeño.

Como se ha señalado con anterioridad, para realizar esta función es necesario contar con las descripciones de los puestos por competencias. Así mismo, se

requiere capacitar a los evaluadores en el manejo de la herramienta de evaluación. Los encargados de la evaluación de desempeño (jefes), deberán prepararse en entrevistas por competencias y adoptar nuevas técnicas para valorar las competencias.

Evaluación de 360°.

Esta es la forma más novedosa para desarrollar la evaluación del desempeño. Dirige a las personas hacia la satisfacción de las necesidades y expectativas del jefe y de todos los que reciben sus servicios, ya sean internos o externos. Este concepto consiste en que un grupo de personas evalúen a otra a través de una serie de reactivos o factores predefinidos. Tales factores son comportamientos observables en el desarrollo diario de la práctica profesional.

Compensaciones.

Esta es la función más difícil para la implementación de un esquema por competencias. La compensación por competencias significa que la empresa implemente sistemas de remuneración variable, donde se consideren para el cálculo las competencias de los colaboradores con relación al puesto y a su desempeño. Para realizar esta función es necesaria una previa evaluación del desempeño por competencias.

El enfoque de competencias permite llevar a cabo la gestión de los recursos humanos con una clara orientación hacia el desarrollo de éstos a través de sus funciones. Cada una de estas funciones aportan información relevante para la formación integral de los empleados con relación al desempeño exitoso de su puesto y al logro de objetivos personales.

2.4 EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS.

Las competencias se constituyen durante la vida de la persona, en la formación profesional se inicia el desarrollo de las competencias más relevantes para la inserción al ámbito laboral, así como para el ejercicio profesional exitoso. Las demandas de las empresas en la actualidad se basan en cambios en el mercado, en la economía, en nuevas perspectivas sobre el trabajo, etc., por lo que es necesario vincular la educación con los requerimientos de las organizaciones, los cuales son cada día más exigentes y retadores.

2.4.1 Relación de las normas de competencia y el diseño curricular.

“Intuitivamente las normas de competencia son fundamentales en la elaboración de los currículos de formación. Sin embargo, el proceso de elaboración de los currículos a partir de las normas de competencia, no es, en modo alguno, un proceso lineal o automático” (CINTERFOR: 1999).

Se presenta a continuación, a manera de ejemplo, el modelo de la formación profesional del Instituto Nacional de Empleo (INEM) en España.

Este proceso es denominado *derivación de contenidos formativos a partir de los perfiles profesionales*. El perfil profesional ha sido definido con base en insumos tales como: el análisis de los puestos, la revisión prospectiva ocupacional que culmina en la determinación de áreas profesionales, grandes grupos de ocupaciones afines a un proceso o actividad de producción y que pueden tener contenidos profesionales comunes.

Posteriormente se define el perfil profesional requerido para el puesto u ocupación, el cual se conforma por la definición de la ocupación, la competencia general de la ocupación, sus unidades de competencia, realizaciones profesionales (elementos de competencia), criterios de ejecución y capacidades

profesionales. Estos factores son similares a los utilizados en el sistema inglés y en el sistema mexicano.

Con base en este perfil profesional, se elaboran los contenidos formativos, estableciendo los conocimientos profesionales teóricos y prácticos que se requieren para un desempeño competente de las unidades. Se analiza la unidad de competencia con base en el planteamiento de las siguientes preguntas:

¿Qué tiene que saber el trabajador?, para establecer los conocimientos teóricos.

¿Qué tiene que saber hacer el trabajador?, para obtener los conocimientos prácticos.

¿Cómo tiene que saber estar y actuar el trabajador?, para precisar las actitudes y comportamientos requeridos?.

Después se estructuran los contenidos formativos en módulos profesionales. Generalmente se establece una correspondencia entre módulo y unidad de competencia, es decir, a una unidad pueden corresponder uno o más módulos profesionales.

Finalmente son establecidos los itinerarios formativos, una secuencia de los módulos, ordenada pedagógicamente, cuya finalidad es la capacitación para el desempeño de una ocupación.

La transposición curricular en el modelo mexicano se puede ejemplificar con la propuesta del Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Este instituto educativo diseñó un método para la elaboración de cursos de capacitación basados en normas de competencias (*Idem*).

Este método surgió con base en un análisis de otras experiencias internacionales y de varios enfoques pedagógicos. Después de haber establecido y cotejado las necesidades de formación con base a las demandas reales, y de haber

identificado y analizado la norma de competencia laboral vigente para el área ocupacional correspondiente, se elaboran los módulos formativos, tomando como base las unidades de competencia.

El objetivo general del curso se define al relacionársele con la unidad de competencia, o bien, con el elemento de competencia, esto depende del nivel al que se está elaborando. De esta forma, los objetivos del curso resultan ser similares al contenido descrito en la unidad de competencia correspondiente.

En este modelo, los elementos de competencia se utilizan como referentes para establecer los módulos. Los objetivos específicos del curso, los contenidos y los resultados del aprendizaje se establecen a partir del análisis de las evidencias de desempeño, los criterios de desempeño, los conocimientos requeridos y el campo de aplicación.

2.4.2 Retos de las competencias laborales en la formación profesional.

Los programas de formación basados en competencias deben caracterizarse por los siguientes aspectos, para diferenciarse de la orientación academicista tradicional de los programas formativos (CINTERFOR: 1999).

- Enfocar el desempeño laboral y no los contenidos de los cursos.
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende.
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas.
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.
- Favorecer la autonomía de los individuos.
- Transformar el papel de los docentes hacia una concepción de facilitar y provocar.

La generación de competencias basada en los programas formativos exige a éstos la iniciación de cambios en sus estrategias pedagógicas, en sus enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado a docente y alumno.

2.5 ELEMENTOS QUE COMPONEN LAS COMPETENCIAS: Actitudes, Aptitudes, Capacidades, Conocimientos, Destrezas, Habilidades y Valores.

En las definiciones de competencias presentadas al inicio del presente capítulo se hace énfasis en un aspecto común, las competencias están conformadas por varios atributos o rasgos en la persona, los cuales se contrastan con el desempeño en el ámbito laboral.

Tales atributos de la persona que se consideran elementos que configuran las competencias son las actitudes, aptitudes, capacidades, conocimientos, destrezas, habilidades y valores, los cuales se describen en este apartado.

Actitud.

Predisposición relativamente estable de conducta. El término actitud proviene de la psicología social. Su incorporación a distintas ciencias sociales (pedagogía, psicología de la personalidad, psicología del aprendizaje, sociología, etc.) lo ha convertido en polisémico (Diccionario de las Ciencias de la Educación: 1983; 36).

Algunas características de las actitudes son:

- a) Es una predisposición (no debe confundirse con conducta).
- b) Incluye procesos cognoscitivos y afectivos.
- c) Es referencial, es decir, evoca a un objeto o sector de la realidad.
- d) Es relativamente estable.
- e) Involucra todos los ámbitos o dimensiones de la persona.

De acuerdo a G. W. Allport (*Idem*), las actitudes son “estructuras funcionales” que sustentan, impulsan, orientan, condicionan/posibilitan y dan estabilidad a la personalidad. Son los “ladrillos de la estructura dinámica de la personalidad” (R. B. Catell). Posibilitan la integración de la hiperespecificidad de las respuestas y la configuración de consistencias o estabilidad conductual.

Los componentes básicos de las actitudes son:

- a) Cognoscitivo, el cual incluye desde procesos perceptivos, neuronales, etc.
- b) Afectivo, es decir, reacciones subjetivas positivas/negativas, acercamiento/huida, placer/dolor, etc., hacia el objeto de referencia.
- c) Comportamental o reactivo, el cual es la tendencia a resolverse en la acción de una manera determinada.

La actitud tiene diferentes funciones, mismas que se describen a continuación.

- Es *facilitadora* de la conducta, mas no la produce.
- Es *motivacional* (nivel operativo anti/pro, que promueve la ruptura de la indiferencia).
- Es *orientativa*, pues facilitan la emergencia de la respuesta adecuada.
- Tiene una función *estabilizadora*, pues conforma consistencias/rasgos de personalidad.

Aptitud.

La Real Academia Española de la Lengua da una triple acepción al concepto de aptitud (*Ibid.* p. 126):

- Cualidad que hace que un objeto sea apto para cierto fin.

- Suficiencia o idoneidad para obtener un empleo o cargo.
- Capacidad, disposición para el buen desempeño de una actividad.

Cualidad, capacidad, disposición, talento e idoneidad se utilizan corrientemente como sinónimo de aptitud.

La aptitud constituye uno de los conceptos más controvertidos de la psicología y de la psicopedagogía contemporáneas.

Existen planteamientos sobre la palabra aptitud, mismos que hacen referencia a una disposición innata del individuo. Sin embargo, también puede considerarse como la habilidad para ejercer cierta tarea.

Los psicólogos angloamericanos resumen en la palabra *ability* los conceptos de actitud y capacidad, evitando de manera pragmática a discusiones sobre el tema. Designan con esta palabra a todas las condiciones necesarias para realizar una actividad, ya sean innatas o resultado de la experiencia.

E.L. Thorndike apela al término *ability* como sinónimo de *function*. E. Claparède integra en la noción de actitud tres ideas esenciales (*Idem.*):

Idea de rendimiento en una tarea.

Idea de diferencia individual.

Idea de disposición natural.

Claparède ha presentado la idea del innatismo aptitudinal, el cual consiste en que en cada individuo existe una disposición a desenvolverse en una dirección con preferencia a otra, a aprovecharse más de ciertas experiencias que de otras.

Para J. Piaget, las diferencias individuales son el elemento esencial para definir la actitud. Es lo que diferencia a dos individuos que tengan el mismo nivel mental (*Ibid.* p. 127).

Los rendimientos estables o las capacidades pueden contrastarse por sí mismas. Están en relación con una norma estadística, en cambio, las aptitudes no pueden sino referirse a partir de un hecho de experiencia: la estabilidad de las diferencias interindividuales en ciertos campos.

De lo anterior se explica el hecho de que se hable de la aptitud como un constructo teórico al que acude el psicólogo para explicarse las variaciones intra e interindividuales en el rendimiento y en la realización de distintas tareas.

A pesar de las diferencias que existen en diversos autores, se han llegado a establecer ciertos puntos en común en lo referente al concepto de aptitud.

- a) Existe algo constitucional en su origen (en el sentido de predisposición o de posibilidad orgánica).
- b) Las aptitudes son modificables en una cierta medida.
- c) Las aptitudes se diferencian en función de tareas o actividades.

La aptitud puede ser considerada como una suma o causa de rendimiento. En términos operativos, el aprendizaje es la causa de la aptitud, es decir, las aptitudes de una persona son la consecuencia de su actividad, de sus ejecuciones, teniendo como base una capacidad.

Aptitudes específicas.

Como resultado de investigaciones factoriales, se han identificado áreas o campos de aptitudes específicas que implican diversos factores.

Las más relevantes son las siguientes.

- 1) Aptitudes verbales. Tienen gran relevancia en el campo de la educación, especialmente en la cultura occidental, pues presentan una alta correlación con el rendimiento escolar. En esta área se encuentran factores como la

comprensión verbal y la fluidez verbal, los cuales se subdividen en otros tres factores: lingüístico, semántico e ideativo.

- 2) Aptitudes espaciales. Relacionadas con el ámbito de la inteligencia técnica (capacidad para comprender y manejar herramientas y máquinas), se integran por factores distintos pero interdependientes.

M. Yela distingue en sus investigaciones el nivel de visualización, conformado por los factores espaciales estático y dinámico, y el nivel de relaciones espaciales, con los factores topológico, cibernético, cinestésico y de orientación espacial (*ibid.* p. 130).

- 3) Aptitudes numéricas. Facilitan realizar pronósticos sobre el éxito en tareas escolares y parecen relacionarse con la capacidad para automatizar operaciones y procesos. Los estudios más recientes confirman la complejidad del primitivo y único factor N. De L. L. Thurstone. (*Idem*).
- 4) Aptitudes relacionadas con el razonamiento abstracto. Constituyen el núcleo de la inteligencia e intervienen principalmente en tareas simbólicas. Puede distinguirse entre razonamiento deductivo (D) y razonamiento inductivo (I). También se ha considerado un tercer factor (R), que se encuentra presente en razonamientos sujetos a restricciones, como en las matemáticas.
- 5) Aptitudes perceptivas. L. L. Thurstone identificó diez factores diferentes, siendo el más importante el de rapidez y precisión perceptiva.
- 6) Aptitudes relacionadas con la memoria. Pueden diferenciarse diversos factores tomando en cuenta el contenido con el que trabajan (números, letras, objetos, dibujos, etc.) o el canal por el que se recibe la información (memoria auditiva, memoria visual, etc.). Los distintos factores identificados pueden agruparse en dos bloques: memoria repetitiva o material y memoria significativa o formal, que correlaciona con razonamiento y con el factor g.

- 7) Aptitudes artísticas. Esta área de las aptitudes ha sido poco investigada. Los instrumentos que hasta la fecha se han utilizado no han permitido establecer predicciones sobre el rendimiento y el éxito artístico futuro. Se encuentran implicados factores tales como la habilidad manual, facilidad perceptiva, imaginación creadora y juicio estético.
- 8) Aptitudes administrativas. Intervienen en la ejecución de tareas burocráticas y de tipo administrativo, junto con factores de otras áreas, como el de comprensión verbal, el factor numérico y, en especial, la rapidez y precisión perceptiva.

Capacidad.

Se define como el poder para realizar un acto físico o mental, ya sea innato o alcanzable por el aprendizaje.

Tener una capacidad para una tarea supone poder realizarla en el momento en que están presentes las circunstancias necesarias.

Se suele distinguir una habilidad general relacionada con todo tipo de tareas, pero especialmente con aquellas del campo cognitivo e intelectual y las habilidades específicas que tienen que ver con un tipo muy concreto de tareas (*ability*). Cada habilidad especial debe definirse sin solapamiento con otras habilidades específicas (*Ibid.* p. 217).

Conocimiento.

(Del lat. *cognosco*, conocer, saber.). El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua ofrece diferentes acepciones: 1) acción y efecto de conocer; 2) entendimiento, inteligencia, razón natural; 3) utilizado en plural, es sinónimo de ciencia, sabiduría. También se entiende como verdad aprehendida, contrario a opinión (*Ibid.* p. 308).

Desde la perspectiva de la Psicología, el conocimiento es concebido como un proceso, que recibe el nombre de cognición o proceso cognitivo, que es todo aquel que transforma el material sensible que recibe del entorno, codificándolo, almacenándolo y recuperándolo en posteriores comportamientos adaptativos.

Las principales formas de actividad en que se realiza el conocimiento son la percepción, la imaginación, la memoria y el pensamiento.

La psicología cognitiva es la corriente del pensamiento psicológico que ha estudiado con mayor profundidad el conocimiento. Se interesa fundamentalmente por los procesos humanos y representa un intento por integrar la psicología de la forma y el conductismo.

Esta concepción presenta tres características (*Idem.*):

1. Representa la recuperación del plano de la experiencia individual, inmediatamente vivida por la persona.
2. Representa, por otra parte, una renovación del paradigma Estímulo (E) – Organismo (O) – Respuesta (R).
3. Restablece la consideración del organismo como una realidad activa, esto es, como un organismo capaz de procesar la información que recibe, orientando así al sujeto hacia un determinado tipo de conducta.

En el desarrollo de esta corriente han influido los estudios de cibernética, las teorías de N. Chomsky sobre la psicolingüística y las aportaciones de J. Piaget con su psicología genética.

Piaget ha definido el conocimiento como una relación entre los objetos y el sujeto, interviniendo en él diversos elementos como los puramente biológicos, adaptativos, elementos de tipo lógico-formal, que entrañan funciones psíquicas cognitivas.

Piaget propuso la epistemología genética, ante las posiciones empirista y racionalista. La consideración genética del conocimiento de este autor explica que éste se encuentra constantemente enlazado con acciones u operaciones. Es por esto que lo más importante para Piaget sea el estudio del desarrollo cognitivo.

Desde la perspectiva de la didáctica, el conocimiento es la primera de las categorías taxonómicas de B. S. Bloom en el dominio cognoscitivo de los objetivos educativos.

También es un objetivo del acto de instrucción-aprendizaje y una condición previa para la eficacia de la transmisión didáctica de mensajes, así como para una comunicación estocástica (*Ibid.* p. 309).

Destreza.

(Del lat. *dexter*, diestro, hábil). Se define como una capacidad de ejecución de una actividad. La destreza se entiende, generalmente, vinculada a una actividad específica, por lo que supone el dominio de formas peculiares de llevar a cabo dicha tarea. Así, puede hablarse de destreza perceptiva, motriz, manual, intelectual, social, etc. (*Ibid.* p. 395).

La adquisición de una destreza supone el dominio de la suficiente capacidad perceptiva frente a los estímulos y de la reacción eficaz para ejecutar la tarea.

Este término se relaciona estrechamente con el de habilidad, y en algunas ocasiones se le considera sinónimo.

Habilidad.

La habilidad es la disposición que muestra una persona para realizar tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinadas, basándose en una adecuada percepción de los estímulos externos y en una respuesta activa que redunde en una actuación eficaz.

De acuerdo a B. Skinner, la habilidad es una adaptación dinámica a los estímulos consiguiendo velocidad y precisión de realización (*Ibid.* p. 713).

La habilidad es reforzada por la concurrencia de la capacidad, el hábito y el conocimiento del proceso a seguir. La capacidad individual para una habilidad determinada debe entenderse como una cualidad estable, aunque se dé un componente innato junto al desarrollo a través de la actividad. El proceso de habituación resulta muy necesario, y produce óptimos resultados, cuando se realiza con sujetos inicialmente dotados. El desarrollo de la habilidad también puede ser facilitado a través del conocimiento de las técnicas para realizar un proceso y mediante la información sobre cómo deben manejarse los recursos y materiales precisos.

Debido a la complejidad del ser humano y su campo de actividad, las habilidades pueden fluctuar desde las puramente manuales, hasta las más complejas de tipo intelectual.

El desarrollo de una habilidad puede producirse mediante ensayo y error (eliminando progresivamente las actuaciones inútiles), o mediante el aprendizaje por imitación. Sin embargo, la habilidad se consolida por la eliminación de las actividades inútiles y el reforzamiento de las que conducen a una actuación eficaz.

Debido a la estrecha relación de los términos habilidad y hábito, se presenta la definición de éste para su mayor comprensión.

Hábito.

Es la disposición de conducta estable o consistente.

En la doctrina clásica, hábito significa modo de ser y modo de comportarse (sentidos del *hexis* en Aristóteles). Este mismo concepto se mantiene en el *habitus* de Tomás de Aquino. Primariamente, supone haber sido adquirido o apropiado. Este haber consiste también en habérselas de un modo u otro, consigo mismo y

con las cosas. Los hábitos operativos (Tomás de Aquino distingue además los entitativos), se generan a partir de los actos o conductas. Supone que el hombre que ya es, se hace en la acción, porque su dimensión cognitiva le permite apropiarse de su conducta e ir adquiriendo modos de comportarse (consistencias), con lo que va siendo de un modo, y no de otro (*Idem.*)

La raíz cognitiva del hábito es lo que lo distingue de la rutina y de la habituación.

El hábito esta ligado a las situaciones en las que se genera (conducta y contexto), y por eso es una disposición a conducirse o comportarse.

La ley estructural del hábito operativo es su orientación. “natural y de modo necesario a la operación” de acuerdo a Tomás de Aquino (*Idem.*). Por ello, la especificidad de las respuestas humanas es compatible con la presencia de los hábitos porque éstos son disposiciones, no repetición exacta e inevitable de respuestas aprendidas (habituación).

El valor pedagógico de los hábitos es incuestionable, pues sustentan el proceso educativo.

Valor.

Desde la perspectiva filosófica, el valor es el objeto de estudio de la axiología. Es todo aquello que no nos deja indiferentes, que satisface nuestras necesidades o que destaca por su dignidad. Desde la perspectiva axiológica, las divergencias son (*Ibid.* p. 1412):

- a) La corriente subjetivista (Meinong y Ehrenfels) consideraba que el valor dependía de la aparición o impresión personal; los valores no son, sino que valen.
- b) Los neokantianos (Windelband y Rikert) lo predicaban como idea desvinculada del subjetivismo individual, pero dependiente del pensamiento colectivo

humano (lo bello o feo depende del ajuste del objeto a la idea que tenemos de belleza).

- c) La escuela fenomenológica (M. Scheler y Hartmann) lo entiende como su ideal objetivo, que no depende de nuestra apreciación (la amistad, la salud, etc., son valores aunque todos los hombres dejaran de estimarlos).
- d) Von Rintelen y Lavelle han entendido el valor como real, es decir, todas las cosas tienen un propio valor, de tal forma que ser y bien se identifican.

La problemática central en el estudio de los valores radica en su jerarquización, ya que continuamente el hombre debe preferir (lo cual supone dejar todo lo demás); pero clasificar valores implica advertir que unos valen más que otros.

A todo valor se le opone un antivalor (bien-mal; salud-enfermedad, etc.), lo cual se define como bipolaridad.

Entre el valor y el antivalor se deben elegir los primeros, pero para determinar la dignidad y jerarquía entre los valores, se aplican de acuerdo a Scheler, los criterios de duración, divisibilidad, fundamentación y profundidad de la satisfacción.

Por lo general suelen jerarquizarse de la siguiente manera: técnicos o útiles, vitales, estéticos, intelectuales, éticos y trascendentes.

Los atributos de la personalidad que se privilegian en esta investigación son las actitudes, los conocimientos, las destrezas, las habilidades y los valores, por ser las facetas de las competencias que más se adecuan a los modelos desarrollados (internacionalmente) para la normalización y elaboración de programas de formación. Estos atributos son considerados en el enfoque integrador (holístico) y constructivista de las competencias, el cual considera que una persona llega a ser

competente a través del desarrollo de todas sus cualidades, no solo durante su desempeño, sino a lo largo de su vida.

La investigación contempla como sujetos de estudio a los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara y a algunas empresas de esta localidad, con el propósito de obtener información relevante a las demandas de las empresas y necesidades de los alumnos, para facilitar la actualización del plan de estudios del área empresarial.

Por lo tanto, se ha considerado revisar referencias con respecto a los programas de jóvenes en la empresa y su importancia para el desarrollo de competencias al integrarse al ámbito laboral.

2.6 PROGRAMAS DE JÓVENES PROFESIONALES EN LAS EMPRESAS.

2.6.1 Los jóvenes y las competencias.

Sobre los jóvenes profesionistas se construyen un sinnúmero de expectativas, altas y exigentes por parte de la empresa que les contrata. De la misma manera, las expectativas que ellos mismos han definido con respecto a su carrera, son ambiciosas y determinan su futuro desempeño.

Se considera que estos jóvenes son un factor medular que la empresa debe atender cuidadosa y estratégicamente, ya que se espera que en un futuro lleguen a ser los futuros dirigentes de una organización.

“En las búsquedas de jóvenes en general, no sólo las de jóvenes profesionales, tienen un rol preponderante las competencias conductuales con relación a los conocimientos. Si bien los conocimientos son requeridos de acuerdo con el perfil, los factores que definen la incorporación de un joven en lugar de otro tienen que ver por lo general son otras razones: compromiso, responsabilidad, capacidad de

aprendizaje, comunicación y otros similares son los factores que hacen la diferencia” (ALLES, M.: 2000; 220).

Como pudo observarse en el diccionario de competencias presentado para los jóvenes profesionales, la competencia liderazgo es clave. También se evalúa en ellos otros aspectos tales como el desempeño académico, el deporte, estudios extracurriculares y actividades comunitarias.

2.6.2 Los programas de jóvenes profesionales.

Estos programas consisten en la selección de un grupo de jóvenes, los cuales, a través de un entrenamiento guiado, pueden llegar a ser en el futuro gerentes u ocupantes de puestos clave en la organización.

Muchas empresas integran estos programas debido a los beneficios que esperan obtener como resultado. Es decir, aquellas que se preocupan por considerar a los recursos humanos como el capital intelectual de su empresa. Este capital intelectual resulta ser estratégico para el negocio.

Existen diferentes tipos de programas de jóvenes profesionales (*Ibid.* p. 224).

- Becas/Pasantías: para estudiantes que se encuentran a mitad de la carrera o hasta el 70% de avance en la misma.
- Trainees: estudiantes universitarios que llevan un avance del 85% de las materias aprobadas y que cursan el último año.
- Programas de jóvenes profesionales para graduados universitarios que ingresan a la organización en relación de dependencia. También se les denomina *management associate*, pues representa casi una seguridad de que se inicie una carrera gerencial.

2.6.3 Proceso de selección de los jóvenes profesionales.

El proceso de selección para estos programas es similar al proceso de reclutamiento, selección e integración para el personal de una empresa.

Los pasos son los siguientes:

1. Análisis del currículum vitae.
2. Llenado de solicitud de empleo o de ingreso.
3. Entrevistas grupales con exposición del programa.
4. Evaluaciones grupales de personalidad.
5. Evaluaciones grupales de potencial.
6. Assesment grupal con participación de los futuros jefes.
7. Entrevista profunda individual con Recursos Humanos.
8. Entrevistas profundas con jefes.
9. Comparación de los diferentes candidatos.
10. Elección del grupo finalista.
11. Entrevista final o de contratación.
12. Trámites de ingreso.

2.6.4 Sugerencias para un eficaz programa de jóvenes profesionales.

Para cumplir con las expectativas del programa establecidas por las empresas y corresponder a las propias de los jóvenes, es necesario cuidar varios aspectos.

- Tomar en cuenta jóvenes con alto potencial, pero con pretensiones acordes a sus posibilidades reales de desarrollo.
- Retener a los mejores candidatos.
- Proporcionarles información relevante con respecto a pasos y tiempos del programa, así como clarificación de expectativas por parte de la empresa. Debe explicárseles los resultados que obtendrán al cumplir con lo requerido o al superarlo.
- El prestigio de un programa de este tipo radica en que se aprecie que en realidad los participantes en programas anteriores se han colocado en puestos claves de la empresa.
- La capacitación que se proporcione es de suma importancia, ya que incrementa el interés y motivación de los jóvenes.
- El salario inicial fijado para los participantes.

En este capítulo dedicado al análisis de los temas más relevantes a propósito de las competencias, se ha pretendido abordar los elementos implicados en la investigación.

Se presentaron diversas posturas con respecto a las definiciones de las competencias, y se entiende para los fines de este estudio que éstas son el conjunto de atributos personales, cualidades y valores que se ponen en juego durante el desempeño exitoso de una persona, pero que también le permiten

desarrollarse en otras facetas de su vida y en diversos contextos, puesto que las competencias deben ser asumidas como cualidades de la persona que pueden ser movilizadas y puestas en acción durante su vida.

Las perspectivas holística y constructivista de las competencias, mismas que se privilegian en este estudio, presentan propuestas más completas para el análisis de las competencias. No solamente se basan en los atributos que una persona tiene y que le permiten desempeñarse exitosa o de manera superior, por otro lado, tampoco puntualiza la ejecución de tareas en específico. Estas propuestas analizan todos los atributos de las personas, incluso las de aquellas que no corresponden al patrón de desempeño superior, consideran el ejercicio de una labor ocupacional otorgándole importancia al contexto y a las interacciones que se construyen a propósito del trabajo. Estos enfoques propician la generación de estrategias de formación integral del factor humano, y por lo tanto, las competencias son definidas con base en aprendizajes.

Se han revisado las diversas dimensiones de las competencias de manera breve. Sin embargo, la formación basada en competencias constituye el foco de interés en la investigación y se amplía su estudio en el siguiente capítulo.

Como se ha señalado, las facetas de las competencias que interesan a la investigación son las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores. Estas facetas se abordan con la finalidad de comprender su papel en la constitución de competencias para la vida laboral del pedagogo en la empresa.

En el capítulo III se pretende abordar de manera más completa y detallada los temas relativos al Mercado de Trabajo y su influencia en el diseño de planes y estrategias de formación con base en competencias. Así mismo, se presenta información relevante al proceso de integración del modelo basado en competencias en México.

CAPITULO III

**EL MERCADO LABORAL Y LA FORMACIÓN
CON BASE EN COMPETENCIAS**

Este apartado se elaboró con base en un regreso a la información de acuerdo a los requerimientos de la investigación por abordar con mayor profundidad los temas del mercado laboral y de la formación con base en competencias.

El mercado de trabajo actual ha presentado cambios importantes que han influido a su vez, en los planes de recursos humanos de las organizaciones, y de manera específica, en las estrategias de formación.

Esta situación también se ha verificado en México, por lo que se presenta información relevante a la adopción del enfoque con base en competencias en nuestro país y su evolución. De manera específica, se profundiza en este apartado sobre la formación basada en competencias en México, puesto que es esta dimensión de las competencias la que corresponde al objeto de estudio de la investigación, dado que la constitución de competencias durante la formación del pedagogo a lo largo de sus estudios profesionales se orienta hacia el desempeño eficaz y competente en la formación de las personas dentro de las organizaciones.

Los planes de recursos humanos dirigidos al desarrollo de competencias laborales en las empresas responden a diversas demandas propias de los planes estratégicos organizacionales a propósito de cambios dinámicos en varios factores externos.

El contexto económico actual está caracterizado por la implementación de nuevas tecnologías, la internacionalización de los mercados, la competencia agresiva a nivel internacional, y los ajustes estructurales en las organizaciones realizados en virtud de nuevas perspectivas del trabajo y del mercado laboral.

Así mismo, existen otras variables que han propiciado la modificación de estrategias organizacionales y de gestión del factor humano, tales como el alto índice de desempleo, la desaceleración en el crecimiento económico (generado por los avances en las tecnologías de información), la inestabilidad de los mercados financieros y el incremento en las demandas de los consumidores.

Dichas estrategias se han diseñado con la intención de favorecer la adaptación de las empresas a estos cambios, mismos que se han generado en el marco mundial de la vida económica.

Las estrategias de competencia diseñadas por las organizaciones han consistido en influir sobre las relaciones profesionales y las políticas de recursos humanos, debido a la consideración por el talento de las personas y su vinculación con el éxito de las compañías. Por lo tanto, los requerimientos de mano de obra competente y de talento en el factor humano han sido visualizados como la ventaja competitiva más importante para responder con éxito a las exigencias de un mundo globalizado.

Es así como las organizaciones se han convertido en centros de formación para su personal, además de constituir una fuente importante de trabajo y de riqueza.

La formación profesional y la enseñanza técnica son medios sumamente importantes para el desarrollo de personas competentes y talentosas, pues permiten la adaptación a las exigencias del mercado y a la evolución en la tecnología. Esto demanda una interdependencia profunda entre organizaciones e instituciones educativas.

En consecuencia, la formación como estrategia de personal también facilita otra dimensión más trascendente, la formación integral de las personas en el ámbito laboral.

El presente capítulo analiza dos elementos vinculados actualmente al considerar planes de desarrollo para el factor humano orientados hacia el éxito de éste y de la organización. **El mercado laboral** con los elementos que le han modificado, y **la formación con base en competencias** como respuesta estratégica, se revisan con mayor detenimiento para poder comprender su función interdependiente como ventaja competitiva y oportunidad de desarrollo.

Inicialmente se abordará el tema correspondiente a la evolución del concepto de trabajo, con sus diferentes perspectivas a través del tiempo y en la actualidad. Esto facilitará comprender la situación presente del mercado laboral con relación a los cambios generados en el ámbito mundial. Posteriormente, se analizará el surgimiento y desarrollo de la gestión basada en competencias en la dimensión de formación como respuesta estratégica, oportunidad del factor humano para desarrollarse en el ámbito laboral y también como una nueva demanda para las instituciones educativas.

3.1 EL MERCADO LABORAL.

Con la finalidad de comprender de una manera completa la situación que prevalece en el mercado de trabajo a inicios del siglo XXI, es necesario analizar el concepto de trabajo que ha surgido como consecuencia de los cambios económicos a nivel mundial. Para facilitar dicha comprensión se hace a continuación una breve síntesis sobre la evolución que el concepto de trabajo ha presentado a través de distintas etapas del desarrollo de la vida productiva de la humanidad.

3.1.1 La evolución del concepto de trabajo.

Para abordar el modelo de formación basada en competencias ha sido preciso iniciar este estudio con la definición del concepto de competencia. De igual manera, para poder precisar las metas que la formación basada en competencias se ha propuesto con respecto al desarrollo de una fuerza laboral más competente, es necesario analizar las perspectivas actuales sobre el concepto de trabajo como resultantes de una evolución a través de la historia.

Una propuesta clara y muy interesante sobre esta evolución la presenta Fernando Vargas Z. en su publicación *“El enfoque de competencia laboral: manual de formación”*. A continuación se revisa brevemente dicho análisis.

Una de las primeras concepciones de trabajo correspondió a la **Grecia** antigua. En esta época el trabajo manual se encontraba desvalorizado, las artes políticas estaban separadas de las actividades de transformación e intercambio. Las actividades manuales, el oficio y el trabajo se consideraban impropios del mundo de las ideas, eran considerados como una degradación (Cfr. VARGAS, F. *Et. al.*: 2001; 9).

Durante la **Edad Media**, se otorgó valor a la actividad artesanal, por lo que los gremios de artesanos contaban con amplio poder. La influencia del cristianismo provocó que el trabajo se considerara como una forma lícita de obtener ganancia (renta), y por el contrario, se manifestó cierto rechazo a la obtención de ingresos injustificados en una labor personal.

En la época de Calvino y **la ética protestante**, el trabajo era referido como una de las “buenas obras”, una manera de alcanzar la gracia, contar con la condición de elegido e incrementar la grandeza de Dios. Para Lucero (*Idem*), el trabajo era el esfuerzo más viable para lograr el éxito y ganarse el sustento.

Para **los economistas clásicos**, el trabajo presentaba ya una concepción distinta. De acuerdo a Adam Smith (*Idem*), el trabajo era la principal fuente generadora de valor, por lo que el hombre (homo economicus) como trabajador podía acceder a la vida social en una sociedad entendida como una asociación de productores. Por lo tanto, el trabajador se concebía como el principal productor de riqueza, pero era reducido a un bien económico.

Posteriormente aparecen **las concepciones críticas del trabajo** con la aparición del paradigma capitalista. Surgió entonces un nuevo concepto del trabajo que mereció la atención de la filosofía contemporánea, por lo que el trabajo adquirió una connotación social, antropológica y económica.

Hegel (*Idem*) otorgó un valor productivo al trabajo, una dimensión histórica y un carácter universal. El producto del trabajo era destinado al intercambio. Consideró que el individuo adquiriría mayor conciencia de sí mismo a través de su trabajo.

Marx (*Idem*), en cambio, criticó la separación que implicaba la división de tareas entre quienes realizaban la planeación y aquellos que ejecutaban el trabajo. Insistió en la valorización del trabajo con base en el tiempo de trabajo, y su impacto en el producto y en la remuneración del trabajador. Para Marx, el trabajo dentro del entorno social y económico siempre estaba presente en las manifestaciones del pensamiento de la sociedad.

Con el devenir de la historia y los cambios en el entorno laboral mundial, el concepto de trabajo continuó su dinámica evolución a principios del siglo XX debido a la modernización en la industria y sus efectos en la productividad.

Una breve reseña de esta evolución se presenta a continuación.

3.1.2 El trabajo en las organizaciones.

Como se ha señalado, la modernización en los procesos de producción respondió a las demandas de incrementar la productividad y generó una nueva corriente de pensamiento en cuanto al concepto de trabajo. Surgió la **organización científica del trabajo** (*Cfr.* VARGAS, F. *Et. al.*: 2001; 10), la cual consideraba que la fuerza de trabajo se encontraba inmersa en una organización racionalizada donde imperaba la simplificación y la división (social y técnica) del trabajo.

Dentro de este moderno paradigma correspondiente a los inicios del siglo XX, aparecieron las aportaciones de **Taylor**, quien pensaba en el trabajo como factor de producción. El ritmo de trabajo se encontraba subordinado a las máquinas. Subdividió el trabajo en tareas y operaciones con la finalidad de lograr niveles de productividad (mayor número de unidades producidas) más altos al reducir el tiempo utilizado en producción, optimizar los recursos y disminuir los costos.

Fayol también consideraba al trabajo como un factor de producción, pero señaló que la división del trabajo tenía sus límites, por lo que las fábricas debían ser científicamente administradas.

Durante la época del taylorismo y del fordismo, prevaleció una desvalorización del conocimiento y de los saberes desarrollados con la formación y la experiencia, es decir, se minimizó la importancia del aporte humano al trabajo. Se pensaba que si los directores se dedicaban a simplificar las tareas, éstas podían ser realizadas por cualquier persona, sin requerir capacitación alguna. Sin embargo, estos paradigmas llegaron a momentos de crisis que generaron consecuencias sobre el rendimiento de los trabajadores.

Aparecieron síntomas de agotamiento en las personas derivados del modelo taylorista, y su característica división excesiva del trabajo condujo a que el rendimiento en las empresas disminuyera. *“El trabajo concebido sin ningún contenido de inteligencia e intervención obrera pronto se mostró como una ilusión tecnística; se creó un conflicto entre el trabajo prescrito y el trabajo realmente ejecutado en el cual muchas veces los individuos intervenían solucionando problemas, optimizando actividades críticas, aplicando la experiencia para prevenir errores recurrentes y en suma <violando las reglas> de los manuales de producción”* (VARGAS, F. Et.al.: 2001; 12).

Con relación a la investigación, el modelo basado en competencias se opone a la división de tareas como estrategia principal para el incremento de la productividad y el rendimiento de la organización. La propuesta de este modelo tiene sus cimientos en el desarrollo individual del trabajador, mismo que se impulsa a través de la formación, con el objeto de garantizar que la persona demuestre ser competente en su desempeño laboral para que los resultados se proyecten en su crecimiento (mismo que se refleja en su calidad de vida) y en el éxito de la organización. Por lo tanto, el modelo de competencias implica una concepción de trabajo que demanda la valoración de las aportaciones humanas en la labor

productiva. Esto representa una visión del trabajo humano opuesta a la sostenida durante la etapa del taylorismo.

Es necesario señalar que el autor de esta reseña histórica sobre la evolución del concepto de trabajo (Cfr. VARGAS, F. *Et.al.*: 2001; 12) recupera a Ford como una aplicación o una experiencia práctica, sin profundizar en las perspectivas teóricas que realizó.

Las consecuencias la etapa taylorista en el ámbito productivo condujeron a nuevas aproximaciones hacia la vida laboral y el concepto de trabajo. Surgieron posteriormente vertientes teóricas derivadas de diversas disciplinas independientes a la ingeniería.

En este período nacen las tendencias de las **relaciones humanas**, encabezadas por los hallazgos de **Elton Mayo** como resultantes de sus estudios en la Western Electric, compañía generadora de energía eléctrica. Dichos hallazgos revelaron que existían nuevas alternativas para mejorar el desempeño de los trabajadores, mismas que consistían en tomar en cuenta el ambiente de trabajo, la iluminación y los elementos significativos del desempeño (motivación, aceptación por parte del grupo, etc.)

McGregor con sus teorías “X” y “Y” explicó el desempeño laboral en función de factores motivacionales. Se integraron nuevas estrategias para dirigir plantas industriales y equipos de trabajo con la intención de mantener niveles de productividad adecuados. Se concibió al trabajador como una mente a favor de la empresa, el cual laboraba orientado hacia mejores resultados con base en adecuados niveles de motivación y liderazgo.

En la década de los 70's, surge “la administración de personal” como una preocupación de lograr un mejor desempeño a través de mejores maneras para dirigir a la fuerza de trabajo. Aparecen nuevas alternativas como la motivación basada en la escala de necesidades de Maslow; el liderazgo y sus diferentes

estilos (Blake y Mouton); el análisis de las organizaciones y su arquitectura (Litterer); el desarrollo organizacional; el enfoque de sistemas en la organización (Peter Senge); la reingeniería de procesos; y de manera más reciente, el reconocimiento de la experiencia y del saber del trabajador en su desempeño.

El desarrollo de las economías, los avances en las tecnologías de la información y de la comunicación, y los rápidos cambios que imperan en la actualidad han sido los factores conducentes hacia una nueva perspectiva del trabajo que define el inicio de la vida productiva para el siglo XXI. Se valora la importancia de los saberes de los trabajadores como la más importante fuente de desarrollo y de competitividad, tanto para las organizaciones como para la actividad productiva de las naciones.

Algunos de los cambios más relevantes que han originados las nuevas concepciones del trabajo son: la deslocalización del producto (un mismo producto puede ser elaborado en diferentes lugares del mundo); la especialización de las empresas y su fragmentación (de las grandes industrias a grandes marcas de procesos de investigación, diseño y desarrollo, fabricación, distribución, servicios, etc.); la innovación tecnológica, el rediseño de las organizaciones y el incremento de contenidos cualitativos del trabajo como estrategias para incrementar la competitividad; y la coexistencia de estos avances en la economía con un sector alejado de tales beneficios, el cual aún practica antiguos esquemas en materia de trabajo.

La concepción actual del trabajo como resultante de un proceso de evolución y también como una respuesta a las demandas de la economía, consiste en el *"...aporte para lograr los objetivos de la organización"* (VARGAS, F.: 2001; 14). Dentro de las empresas se analizan los factores implícitos en las aportaciones de los trabajadores hacia el logro de los objetivos organizacionales a través de nuevas estrategias, las cuales consisten en la modernización de las estructuras

(simplificación), la implementación de tecnología y el reconocimiento del talento de las personas.

En nuestros tiempos puede resultar ambiguo establecer una sola perspectiva para abordar el concepto del trabajo, sin embargo, han surgido diferentes aproximaciones (desde posturas relacionadas con el “ocio digno” por la reducción del tiempo del trabajo como consecuencia de la tecnología y sus beneficios, hasta los análisis pesimistas sobre el futuro del trabajo). Sin embargo, existe una brecha entre personas, empresas y países que pueden acceder a los beneficios de la tecnología (en información y comunicación) y aquellos que han sido excluidos de las ventajas del desarrollo de la economía, los cuales adolecen de protección social, de ingresos adecuados, de formación o de un trabajo digno.

Como una preocupación ante esta situación de discrepancia, la **OIT** ha definido al **trabajo decente**, *“como trabajo productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad, en el cual los derechos son protegidos y que cuenta con remuneración adecuada y protección social”* (VARGAS, F. *Et al.*: 2001; 16).

Los nuevos paradigmas del trabajo implican una preocupación centrada en las personas, quienes a través del trabajo facilitan el desarrollo de las organizaciones y que merecen posibilidades reales de desarrollo en todas las dimensiones de sus vidas. Es preciso reflexionar sobre el surgimiento de estas nuevas concepciones y los compromisos que implican para los actores involucrados en el mercado laboral global (individuos, empresas, instituciones educativas comunidades, gobiernos, naciones, organismos internacionales, etc.).

Se puede concluir que el **concepto de trabajo que impera en la economía contemporánea** se basa en la revalorización de los talentos de los trabajadores aplicados en su desempeño y en la producción. Se centra en el trabajo en equipo, en la solución de problemas y en la interacción con clientes externos, así como internos. El trabajo ya no es simplemente el esfuerzo que transforma físicamente un producto, sino que se concibe como la aplicación de la inteligencia y los

atributos de las personas hacia el logro de resultados (personales, grupales y organizacionales).

A continuación se revisan brevemente los factores de la estructura económica actual que han generado modificaciones en el mercado de trabajo y en las demandas de desarrollo del factor humano en las organizaciones.

3.1.3 El contexto económico actual y sus demandas.

La sociedad y el mercado laboral han sufrido modificaciones profundas y como consecuencia, han generado nuevas demandas de formación del factor humano en las organizaciones. Dichas demandas radican en la preocupación por la formación permanente o continua, misma que no solo consiste en la actualización de calificaciones o perfeccionamiento en cuanto al desempeño, sino que implica preparar al personal para cambios drásticos y reales durante la actividad laboral. Otra exigencia, consiste en formar al personal para que sea más competente y pueda responder con sus atributos o talentos a los nuevos retos de la economía global.

Los cambios más relevantes surgidos en el contexto económico son: (GAUDE, J.: 1996; 19).

- o Globalización creciente de la actividad económica.
- o Técnicas de producción más flexibles, consecuentes de los avances en tecnologías de información y telecomunicaciones.
- o Ciclos de vida disminuidos de los productos e incremento de la innovación.
- o Ventajas competitivas centradas en la calidad del producto y del servicio.
- o Sustitución progresiva de las actividades de prestación de servicios por las de industria, y las de empleos de “cuello blanco” (ejecutivos, administrativos) por las de “cuello azul” (operativos, técnicos).

- Modificaciones en la composición demográfica, en las actitudes y en los niveles de educación y formación de la mano de obra, así como en su movilización al trabajo.

Los cambios en la estructura económica mundial se han producido de manera encadenada y a un vertiginoso ritmo. Gran parte de estos fenómenos económicos se relacionan con la capacidad productiva y competitiva de las empresas promovida por los avances tecnológicos, así como con una perspectiva de mercado centrada en la demanda. Las posibilidades que ofrece el mercado son múltiples, los productos y servicios ofertados son sumamente variados e innovadores. La competencia es reñida y las ventajas las alcanzan las organizaciones que cuentan con las mejores estrategias para responder a las demandas del mercado. Estas ventajas se generan primordialmente en el talento, conocimientos y atributos del personal competente.

Las consecuencias de los cambios que han incidido sobre el entorno económico mundial se pueden resumir en los siguientes aspectos (Cfr. GAUDE, J.: 1996; 10).

- La globalización, la competitividad y las modificaciones en la organización del trabajo (reestructuración industrial), han provocado una tendencia hacia la terciarización en las actividades. Es decir, una oferta incrementada de productos con valores agregados centrados en los servicios. La competitividad se basa en las calificaciones y las competencias, donde el empleo productivo ha disminuido, propiciando así la inestabilidad en el trabajo. Las reorganizaciones del trabajo han sido frecuentes, al igual que las fusiones para adaptarse al ritmo del progreso técnico, con la finalidad de administrar las capacidades y la automatización de los procesos de producción. Estas estrategias se han encaminado a afrontar una competencia agresiva a nivel mundial.
- La automatización marca un progresivo decremento del empleo. Permite maximizar las ganancias de productividad, pero provoca una fuerte

movilidad interna y externa de los recursos humanos. Esta situación ha desfavorecido principalmente al personal menos calificado, sin embargo, tiende a afectar al personal de todos los niveles (tanto en educación, calificación y responsabilidad).

- o La evolución de los mercados ha propiciado la inversión hacia ganancias de la productividad y a la reestructuración de los procesos de producción, más que hacia el crecimiento de la capacitación.
- o El incremento del desempleo no puede detenerse simplemente por el crecimiento en el volumen del PIB en aquellas naciones que han sido más afectadas por este fenómeno. La ineficacia de políticas nacionales ante la globalización, la interrelación de los mercados y la negligente coordinación de las políticas económicas en los mercados de la Unión Europea o del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (NAFTA) han generado el serio problema del desempleo en diversos países, de manera más grave en aquellos que cuentan con carencias referentes a la fuerza laboral calificada.
- o El progreso tecnológico ha influido sobre las relaciones laborales de diversas maneras.

Estas condiciones implican cambios en los roles de los agentes sociales. Se ha incrementado la influencia de los sindicatos patronales sobre los sindicatos de trabajadores en los países desarrollados, se han complicado las negociaciones salariales pero supuestamente han disminuido los conflictos en las industrias.

En las negociaciones colectivas existe una doble tendencia. Los sindicatos y cámaras empresariales recentralizan sus acciones a nivel transnacional llegando a la metarregulación. Por otro lado, las negociaciones en las fábricas, en el lugar de trabajo o en equipos se han descentralizado. La tendencia hacia la descentralización se incrementa para favorecer la efectividad de los procesos, la

utilización más flexible del trabajo, el involucramiento del trabajador y la participación.

La flexibilidad en las nuevas formas de trabajo son una respuesta a cuestiones técnicas y a necesidades de índole social y psicológico de los trabajadores, los cuales participan más en la concepción de su propio trabajo. Se orientan hacia el control de sus resultados y hacia una mayor autonomía en el trabajo individual y de equipo.

Las demandas generadas por los fenómenos de la economía global se dirigen hacia todos los actores involucrados en los mismos, es decir, los trabajadores, las organizaciones, las instituciones educativas, los organismos sindicales, las instituciones gubernamentales, las naciones, etc. A continuación se describen las principales exigencias surgidas a raíz de los cambios en la estructura económica actual (*Ibid* p. 21).

- o La formación básica tiende a prolongarse como respuesta a los problemas de desempleo y de inserción al trabajo. Así mismo, es un efecto de las exigencias sociales y de los sistemas productivos.
- o La inserción profesional exige la vinculación de la educación y de la formación institucional, con las empresas y los jóvenes.

Se ha pretendido realizar ajustes entre los niveles de calificación o preparación de los recién egresados de los sistemas educativos, con las exigencias de competencia establecidas por los empleadores. El potencial de inserción se puede incrementar posteriormente a la formación inicial, con una adecuada formación permanente.

- o El progreso técnico e informático y los ajustes que realizan las empresas para adecuarse a las demandas de los consumidores, han propiciado que los perfiles del personal se modifiquen de manera más flexible con la

formación. Esto ha alterado a la ocupación original. En distintas ramas profesionales pueden advertirse desapariciones o mutaciones (parciales o profundas).

- o La capacidad de competitividad de las naciones depende de las competencias del capital humano. Esto implica un alto nivel de calidad en los sistemas de formación y de investigación para propiciar la constitución de competencias requeridas por las organizaciones y sus estrategias, así como por los países que pretenden mejorar su vida productiva. Aún así, es preciso contar con una visión a futuro del pleno empleo que permita resolver los problemas de las disminuciones en los salarios reales que afectan a trabajadores y sus sindicatos, y la sustitución de las calificaciones de la mano de obra.
- o Las innovaciones en las estructuras organizacionales implican una creciente responsabilidad personal hacia el desarrollo de calificaciones individuales. Los trabajadores de todos los niveles deberán tomar una mayor conciencia sobre su desarrollo profesional y personal, tanto para su desempeño laboral, como para la vida.
- o Las estructuras que implican una mayor flexibilidad y descentralización en el trabajo, requieren un proceso de formación complementario que permita elevar el nivel de las calificaciones para que el personal pueda responder a la complejidad de las tareas y los cambios en sus funciones.
- o Se demanda un mayor nivel de flexibilidad en el factor humano, de tal forma que pueda transferir sus competencias de una función a otra, o bien, de una organización a otra. Esto hace referencia a la capacidad de polivalencia de las personas, por lo que el contenido de la formación inicial debe vincularse a una formación continua o permanente.

- o La flexibilidad en las técnicas de producción puede propiciar a su vez, un nivel mayor de flexibilidad en los recursos humanos en cuanto a los niveles de empleo. Se presentan nuevos esquemas como el trabajo temporal o parcial, a domicilio, por subcontratación, etc. Sin embargo, esta situación denota la creciente inestabilidad del empleo.
- o El papel de los agentes sociales es determinante ante los cambios en la economía y tecnología. Las asociaciones patronales fomentan una mayor colaboración entre las instituciones educativas, tanto públicas como privadas. Se deben adoptar políticas de educación y formación que puedan responder a las necesidades del sector empresarial y de la sociedad. Las asociaciones de trabajadores se han manifestado por una cooperación entre los sectores involucrados para que se pueda asegurar la promoción, el control y la calidad de la enseñanza, así como de la formación profesional.

Las demandas antes descritas inciden de manera importante sobre la educación, tanto en lo referente a la formación profesional, como a las oportunidades de formación en la empresa y su carácter de continuidad.

Con la finalidad de mantener la empleabilidad del factor humano en el contexto laboral contemporáneo se presentan las siguientes sugerencias: (GAUDE, J. *Op.Cit.* p. 28)

- a.** Beneficiar a los trabajadores con una mejor formación inicial, lo más general y polivalente posible (tarea de los poderes públicos y de los institutos de enseñanza).
- b.** Una mejor formación inicial le permitirá al personal adquirir calificaciones profundizadas y transferibles facilitadas por los empleadores.

- c.** Concebir la formación como una actualización regular de conocimientos a lo largo de la vida.
- d.** Imaginar nuevas formas de financiamiento o exoneración fiscal, de incentivos y obligaciones para que la formación permanente pueda ser de calidad, pertinente, eficaz en términos de costos, efectiva con el menor costo social. Esto demanda una convergencia de las políticas económicas y sociales.
- e.** Asegurar mediante los agentes sociales involucrados, las transiciones requeridas entre la introducción de nuevas técnicas, las nuevas formas de trabajo y el esfuerzo de formación.
- f.** Aplicar los accesos necesarios entre la formación inicial y la permanente, así como entre las instituciones de formación, empresas y asociaciones profesionales.

Las demandas que se han analizado y las sugerencias que se han propuesto como consecuencia, radican en nuevos esquemas para la educación de las personas. Como respuesta a estas demandas, se ha desarrollado el modelo de competencias laborales en diversas naciones, mayormente durante la década de los 90's. Este reciente modelo implica estrategias innovadoras y eficaces de formación del factor humano, centradas en favorecer la vinculación entre la formación profesional o inicial y la formación que las personas reciben en las empresas. Se reconocen los aprendizajes obtenidos en diversos contextos y en distintas etapas de la vida del individuo. Se centran en los resultados y en las funciones a desempeñar, con la finalidad de desarrollar una fuerza laboral más competente y calificada para responder a las situaciones actuales del mercado de trabajo. En el siguiente apartado se explica el modelo de la formación basada en competencias, surgido a partir de las modificaciones en mercado laboral mundial.

3.2 LA FORMACIÓN CON BASE EN COMPETENCIAS.

Como se ha revisado con anterioridad, el modelo basado en competencias laborales ha surgido como respuesta a las exigencias del entorno económico globalizado y propone nuevas alternativas de formación que sean más coherentes con las necesidades del ambiente empresarial, a diferencia de los modelos tradicionales de formación, criticados por su alejamiento de los requerimientos cambiantes del mercado de trabajo.

Los nuevos esquemas de formación deben contar con la capacidad de generar competencias, capacidades laborales, adaptación al cambio, raciocinio, comprensión y solución de problemas. Por lo tanto, sus retos no solamente responden a la transmisión de conocimientos y habilidades.

“Cuando la formación se orienta no solo con base en perfiles de competencias previamente identificados, sino que también organiza procesos de enseñanza/aprendizaje orientados a la generación de saber, saber hacer y saber ser, y su movilización para enfrentar nuevas situaciones, entonces se estará ante un proceso de formación basada en competencias” (VARGAS, F., Et.al. 2001; 69).

Los términos de formación profesional y capacitación han sido utilizados de manera indistinta y se presentan en contraste con el concepto de formación basada en competencias. Para establecer las distinciones claras de estos conceptos se presentan sus definiciones de acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo.

La formación profesional consiste en *“las actividades que tienden a proporcionar la capacidad práctica, el saber y las actitudes necesarias para el trabajo en una ocupación o grupo de ocupaciones en cualquier rama de la actividad económica” (Ibid. p. 70)*. Esta definición implica la aceptación de cualquier medio para lograr los objetivos del aprendizaje, tanto a través de cursos, como de talleres, así como

de la experiencia práctica. Se consideran también la competencia conocimientos, metodologías, actitudes, valores, etc.

La capacitación profesional consiste en *“dar un suplemento de conocimientos teóricos y prácticos, a fin de aumentar la versatilidad y la movilidad ocupacionales de un trabajador o mejorar su desempeño en el puesto de trabajo, u obteniendo la competencia adicional requerida para ejercer otra ocupación afín o reconocidamente complementaria de la que posee” (Idem.)*. Es la formación obtenida a través de programas que pretenden desarrollar competencias específicas para desempeñar una función determinada.

La formación con base en competencias permite la relación directa entre competencias requeridas y los contenidos de los programas de formación. Las personas que lleven a cabo los programas de formación cuentan con referentes para adecuar dichos programas y las empresas que requieran sus servicios pueden tener la seguridad de que la formación se adapta y responde a sus necesidades.

La formación o educación basada en competencias utiliza normas de competencia como criterio central para orientar el trabajo educativo. Una norma de competencia es una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo, contra la cual se compara un comportamiento observado. La norma constituye un patrón para establecer la manera en que la competencia fue adquirida por la persona. Se recomienda que se utilicen las mismas normas de competencia como referentes para facilitar su utilidad como fuente de información (Cfr. MORFÍN, A. 1996; 91).

La formación basada en competencias es un modelo educativo que se integra en los sistemas de certificación por competencias. Por ser la formación la dimensión del esquema por competencias que se privilegia en esta investigación, se sugiere revisar el análisis sobre certificación y el resto de las dimensiones de las competencias presentadas brevemente en el capítulo II.

La formación basada en competencias puede coexistir con las alternativas de los modelos educativos tradicionales que resultan ser pertinentes a las necesidades del sector productivo. En el siguiente apartado se destacan las principales distinciones entre ambos modelos.

3.2.1 Diferencias entre la formación basada en competencias y el modelo de formación tradicional.

Los requerimientos por una transformación en el modelo tradicional de formación hacia el esquema de educación basada en normas de competencia laboral implican distintas alternativas. Se sugiere la vinculación entre ambos modelos, la promoción de la formación continuada o permanente, la adecuación de los programas a las necesidades reales de las organizaciones, la prolongación de la formación inicial, la implementación de acciones que faciliten la inserción al trabajo, entre otras.

Dichas sugerencias pueden transformarse en verdaderos cursos de acción hacia la mejora de la formación para el trabajo y para la vida. Es necesario comprender cuáles son las características de la oferta tradicional y las cualidades del modelo de formación basada en competencias. Para facilitar esta comprensión se presenta una tabla comparativa de las diferencias entre el modelo de formación tradicional y la formación con base en competencias.

TABLA COMPARATIVA ENTRE LA FORMACIÓN TRADICIONAL Y LA FORMACIÓN CON BASE EN COMPETENCIAS.

FORMACIÓN TRADICIONAL	FORMACIÓN CON BASE EN COMPETENCIAS
<p>☞ El modelo tradicional de aprendizaje responde a las necesidades de procesos productivos altamente especializados.</p>	<p>❖ Se adapta fácilmente a las diferentes formas de organización de la producción, incluso a aquellas utilizadas por el modelo tradicional.</p>
<p>☞ Los contenidos de los programas son eminentemente académicos. La vinculación con las necesidades del sector productivo no es sistemática ni estructurada.</p>	<p>❖ El sector productivo establece los resultados que espera obtener de la capacitación, los cuales integran un Sistema Normalizado de Competencia Laboral.</p>
<p>☞ Los programas y cursos son inflexibles y poco accesibles a la mayoría de los trabajadores empleados.</p>	<p>❖ Sus programas y cursos se estructuran en módulos basados en el Sistema Normalizado de Competencia Laboral, que permiten a los trabajadores progresar gradualmente y adquirir niveles de competencia cada vez más avanzados.</p>

FORMACIÓN TRADICIONAL	FORMACIÓN CON BASE EN COMPETENCIAS
<p>☞ Los desertores del sistema educativo tradicional no tienen otras opciones y no están preparados para satisfacer las necesidades del sector productivo.</p>	<p>❖ Elimina los problemas de deserción, ya que el proceso de aprendizaje se concibe como una acumulación de conocimientos útiles para la incorporación de los trabajadores al sector productivo.</p>
<p>☞ La capacitación para el trabajo está basada en programas académicos y no se complementa adecuadamente con la capacitación ofrecida en el trabajo.</p>	<p>❖ Las normas de competencia laboral permiten la integración de las diversas formas de aprendizaje.</p>
<p>☞ No existe estandarización en los resultados de las instituciones de capacitación. Esto imposibilita la evaluación de los programas y de sus graduados.</p>	<p>❖ Se utiliza un sistema de certificación voluntario con credibilidad social que se basa en la demostración de los conocimientos y habilidades determinados por el Sistema Nacional de Certificación Laboral.</p>

FORMACIÓN TRADICIONAL	FORMACIÓN CON BASE EN COMPETENCIAS
<p>☞ No reconoce ni otorga validez a formas de aprendizaje diferentes a aquellas utilizadas por el sistema educativo tradicional.</p>	<p>❖ Otorga un reconocimiento social, equivalente al académico, a los conocimientos y habilidades adquiridos empíricamente en el ejercicio de una ocupación.</p>
<p>☞ Los trabajadores no poseen información sobre la calidad de los cursos ni de su utilidad dentro del mercado de trabajo.</p>	<p>❖ Con el Sistema Nacional de Competencia Laboral y su certificación, el mercado cuenta con un instrumento de información que permite mayor claridad en la toma de decisiones y reduce los costos de transacción actuales.</p>
<p>☞ Los diplomas y certificados obtenidos al término de un programa no contienen información útil para el empleador acerca de las habilidades de los trabajadores.</p>	<p>❖ El Sistema Nacional de Certificación es objetivo, independiente y universalmente aplicable a todos los sectores y regiones del país, y provee un estándar uniforme que permite evaluar fácilmente las habilidades obtenidas por los individuos.</p>

FORMACIÓN TRADICIONAL	FORMACIÓN CON BASE EN COMPETENCIAS
<p>☞ Este sistema no ofrece incentivos que induzcan a una participación más activa de los empleadores en el proceso de capacitación de los trabajadores.</p>	<p>❖ La participación del sector productivo es fundamental en este esquema, ya que es éste quien establece los resultados de la capacitación a través de su contribución en el desarrollo del Sistema de Certificación.</p>

(MORFÍN, A. 1996; 93).

Como puede apreciarse en la tabla anterior, la formación basada en competencias permite que se promueva en el ámbito laboral el desarrollo integral de la persona, la educación continuada, la certificación de la educación en el trabajo además de la obtenida en el contexto escolar, la flexibilidad, entre otros aspectos que el enfoque tradicional no había considerado. Sin embargo, la recomendación que se presenta con base en el análisis de las diferencias entre el enfoque tradicional y la formación basada en competencias, consiste en considerar ambos esquemas para generar oportunidades de formación más adecuadas para el factor humano y para la organización.

Las implicaciones para las instituciones educativas ante el modelo de formación basada en competencias se refieren a: la vinculación con el sector productivo para crear ambientes de aprendizaje articulados; orientación vocacional; integración de las diversas formas de aprendizaje, de los conocimientos, de las habilidades prácticas, de las actitudes y de los valores; formación de instructores competentes; la adecuación de los sistemas de administración escolar y la participación de las instituciones educativas en el sistema de certificación.

Estas exigencias han sido resueltas en los países pioneros en la integración del modelo basado en competencias, tales como Inglaterra, Canadá, Estados Unidos y Australia. El proceso no ha sido sencillo, pero los esfuerzos encaminados a una mejor opción para la formación del factor humano han dado resultados y también han generado aprendizajes a partir de los obstáculos. Estas experiencias han servido como base para la integración de la formación basada en competencias en México, lo cual se describirá en un apartado especial.

La orientación pedagógica del enfoque de competencias también difiere de los métodos de formación tradicional.

La formación tradicional se ha centrado en una pedagogía directiva caracterizada por: una larga duración; currículos desactualizados; estructura rígida; preponderancia en el saber del docente; actitud pasiva de los alumnos, los cuales memorizan y repiten la información al haberla recibido; formación para un puesto; y formación de habilidades y destrezas.

La formación para la empleabilidad (modelo basado en competencias) privilegia al proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el docente e instructor enseñan y aprenden durante dicho proceso. Sus características son: formación flexible y personalizada, de acuerdo a los requerimientos del alumno; contenidos y estrategias en entorno flexible; rescata el saber del trabajador; el alumno es activo, ya que analiza investiga y aporta su saber; formación para la empleabilidad; y formación integral (Cfr. VARGAS, F. *Et. al.*: 2001; 72).

Las distinciones entre ambos modelos son radicales y muestran una evolución significativa de la formación para el empleo, misma que pretende beneficiar al factor humano, a las empresas, a las instituciones educativas y a la sociedad. La formación basada en competencias precisa relacionarse estrechamente con el sector productivo, sin embargo, sus resultados impactan a todos los actores involucrados en el sistema.

En el caso de las universidades, su misión educativa va más allá de la formación para el trabajo. Su propósito implica primordialmente facilitar el crecimiento de la persona para que pueda generarse oportunidades de trascendencia en su vida. De igual manera, el enfoque basado en competencias, no solamente se orienta a formar individuos más competentes en el ámbito laboral, puesto que las competencias implican el desarrollo de diversos atributos personales, mismos que le permiten al ser humano orientarse hacia su perfeccionamiento de manera integral. Es decir, las universidades forman para la vida y las competencias al desarrollarse en una persona, le permiten ser mejor al enfrentar diversas situaciones durante su existencia.

Las actividades de formación profesional precisan de las siguientes fases: definición de objetivos educativos por competencias, diseño curricular, método de enseñanza-aprendizaje, formación en alternancia y evaluación (*Ibid.* p. 73). Estas fases se integran en los modelos de formación basada en competencias de distintos países. A continuación se describen los modelos más desarrollados bajo el esquema de competencias.

3.2.2 Los modelos de la formación por competencias.

Las principales metodologías para identificar competencias y elaborar programas de formación se desarrollan en este apartado. Estas metodologías son el Análisis funcional, el DACUM, el SCID y el AMOD.

a. El análisis funcional como base de programas de formación.

En esta metodología las actividades y capacidades que han sido señaladas por la unidad de competencia son la base para el módulo profesional.

Una unidad de competencia se constituye por un conjunto de actividades profesionales con valor y significado en el empleo. Dicha unidad se asocia con un módulo de formación.

El módulo profesional es un conjunto de saberes de índole técnico, social y aptitudinal, ordenado por afinidad formativa, mismo que debe cumplir con condiciones de profesorado y medios. Constituye la unidad de oferta educativa.

La unidad de competencia no es un programa de formación (como lo es el módulo), sin embargo, es la base para la elaboración de los programas de formación.

La unidad de competencia puede adquirirse en contextos educativos, en programas de educación en la empresa y en la práctica.

El concepto de la unidad de competencia permite: desarrollar módulos profesionales, pautas de requisitos del personal docente, espacios, medios didácticos, metodologías, etc.; medios tecnológicos como sistemas, instalaciones, equipos, maquinaria, dispositivos de verificación y control, instrumentación, útiles y herramientas; y las actividades profesionales de las funciones de la unidad de competencia, con los criterios de realización (VARGAS, F. *Et. al.*: 2001; 74).

El proceso del análisis funcional es el siguiente.

- 1) Partir de las unidades de competencia señaladas en el análisis funcional, mismas que junto con los elementos de competencia establecen los resultados que se esperan del desempeño del personal.
- 2) Asociar los módulos profesionales a las unidades de competencia, en los que se definen los medios profesionales, saberes, actitudes y medios tecnológicos.

Para llevar a cabo este modelo se deben considerar estos aspectos: (*Ibid.* p. 75)

- ✓ Cada unidad de competencia requiere una agrupación de conocimientos y saberes afines.
- ✓ Las unidades de competencia debe ser reconocibles en el mundo laboral, como subfunción formativa, como puesto de trabajo, o bien, como un conjunto de tareas.
- ✓ Deben relacionarse con al menos uno de los puestos de trabajo tipo del área profesional, tener vigencia actual y proyección del futuro.
- ✓ Definir su transferibilidad a otros campos o áreas ocupacionales.
- ✓ Las actividades profesionales comunes, deben agruparse en la misma unidad de competencia. Es así como se propicia su transversalidad.
- ✓ Cuando un grupo de saberes se encuentra en varias unidades de competencia, se trata de una formación más general y básica que específica. El módulo correspondiente debe asociarse a varias unidades de competencia.

La cualidad principal del análisis funcional se refiere a que no describe tareas, sino que identifica las funciones que son necesarias para lograr un propósito o resultado clave.

b. El DACUM (Developing a Curriculum)

El DACUM surgió en Canadá y su desarrollo fue impulsado por el Centro de Educación y Formación para el Empleo de la Universidad de Ohio, en los Estados

Unidos. Su utilización ha sido amplia por ser innovador y efectivo para el análisis ocupacional y del trabajo.

Esta metodología consiste en la elaboración de un currículum o programa de formación y se caracteriza por ser una evolución del análisis ocupacional. A diferencia del modelo anteriormente descrito, centra su análisis en describir tareas y procesos, mientras que el análisis funcional describe resultados. La competencia es descrita como una lista de tareas y se conforma por la descripción de grandes tareas, es decir, la suma de pequeñas tareas denominadas subcompetencias. La totalidad de las competencias es la descripción total de las tareas de un puesto (VARGAS, F. *Et. al.*: 2001; 82).

En este modelo se analizan ocupaciones de los diferentes niveles, desde el profesional y directivo, hasta el técnico y operativo. Su utilidad radica en facilitar la congruencia entre la formación y las necesidades de las empresas.

Las características del DACUM son: (*Ibid.* p. 81)

- ✓ El análisis ocupacional es realizado con rapidez y con bajos costos.
- ✓ El análisis es realizado por grupos de trabajadores y supervisores con experiencia en la ocupación que es investigada, quienes colaboran con un facilitador que domina la metodología.
- ✓ El resultado de los grupos de trabajo se traslada a una carta o mapa DACUM donde se incluyen la descripción del puesto, las competencias y las subcompetencias.
- ✓ Describe de manera exhaustiva las funciones y tareas que se vinculan con el desarrollo de un programa de formación.
- ✓ Se requiere de un alto nivel de participación del personal, ya que los trabajadores y supervisores definen los contenidos, identifican los procesos

de las tareas, las funciones y los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para su desempeño. También establecen los equipos, herramientas y materiales requeridos. Pudieran incluirse planes de trabajo a futuro.

- ✓ Posteriormente a la elaboración del mapa de funciones, se definen los contenidos de capacitación y de evaluación, así como la metodología y recursos pedagógicos.

Se considera que el personal que conoce las funciones es el indicado para describir y definir su trabajo. Esta definición se basa en la descripción de tareas, mismas que ejecutan adecuadamente con base en conocimientos, habilidades y destrezas, herramientas y actitudes, los cuales facilitan el desempeño exitoso.

Las fases del proceso del análisis ocupacional del DACUM son:

- 1) Diagnóstico inicial. Se recomienda que en dicho diagnóstico intervengan todos los niveles de la empresa y que el trabajo sea colectivo por ser una alternativa formativa que facilita una mejor comunicación, el trabajo en equipo y la calidad de las relaciones laborales.
- 2) Conformación de los equipos de trabajo para el análisis del área identificada. Participan quienes conocen mejor los procesos y las tareas.
- 3) Realización del taller DACUM. Es conducido por un facilitador que conoce la metodología y que cuenta con experiencia para conducir grupos y formar adultos. El taller se inicia con una lluvia de ideas estructurada con base en las opiniones de los participantes. El facilitador escribe los resultados y acciones en tarjetas que coloca en la pared sin tomar en cuenta el orden. Posteriormente, se identifica y describe la competencia de la ocupación. También pueden definirse unidades de competencia.

- 4) Identificación de funciones integradas por tareas. No deben ser menos de seis tareas (resultados concretos para realizar una función), ya que la función (resultado general que integra varias tareas) se considera como un área de responsabilidad. Las funciones son identificadas mediante las tarjetas elaboradas por el facilitador durante la lluvia de ideas. El papel del grupo es el de discriminar la función de las tareas.
- 5) Identificación de tareas y su ubicación en las funciones previamente definidas. Se colocan las funciones de manera vertical en la pared y se sigue la secuencia acorde al proceso. A su lado se colocan las tarjetas con las tareas correspondientes (como las unidades más pequeñas cuyo resultado es observable, medible y con sentido). Los verbos utilizados en las funciones son más genéricos y en las tareas son más específicos.
- 6) Elaboración de una lista de conocimientos, habilidades, actitudes, conductas, herramientas, equipo y materiales. Se integran las tendencias del área para el futuro. Se consideran competencias como la toma de decisiones, la resolución de problemas, relaciones interpersonales, etc., mismas que son comunes a varias tareas.
- 7) Revisión general. El facilitador clarifica la información y presenta sugerencias para que los enunciados puedan ser más precisos.
- 8) El producto final es el mapa DACUM que establece funciones y tareas. Se valida ante los trabajadores y los supervisores para orientar posteriormente la formación.

La metodología DACUM describe los criterios de desempeño, el campo de aplicación, las evidencias del desempeño y los conocimientos requeridos a partir de las funciones y tareas, los estándares de realización, el equipo, los materiales, las decisiones, la seguridad, las indicaciones, los errores, etc.

Sus desventajas radican en que no elabora normas de desempeño ni estrategias de formación y evaluación. Los conocimientos y actitudes se muestran en una lista de requerimientos con carencias en las referencias específicas en el trabajo. También se critica por ser un instrumento difícil de convertir en un instrumento de aprendizaje.

c. La metodología AMOD (A Model).

Este modelo se centra en el autoaprendizaje y permite la elaboración rápida de programas de formación con base en el mapa DACUM.

El mapa AMOD es similar al mapa DACUM, se ordena secuencialmente con una orientación pedagógica para facilitar la formación del trabajador y guiar al instructor.

El AMOD se originó en Canadá como un complemento del DACUM. Por lo tanto, también considera que los trabajadores que conocen las funciones son los indicados para establecer las competencias requeridas.

A diferencia del DACUM y del SCID, el objetivo de la metodología AMOD consiste en relacionar los componentes del programa de formación integrados en el mapa DACUM, con la secuencia de la formación y la evaluación del aprendizaje (Cfr. VARGAS, F. Et. al.: 2001; 88).

Integra la autoevaluación del trabajador y la evaluación realizada por su supervisor (se utiliza normalmente una escala de 3 a 6 niveles). El sistema de autocalificación y calificación facilitan nuevos aprendizajes.

La certificación está a cargo de un consejo de expertos (supervisores y trabajadores) con el apoyo de una persona ajena al proceso.

Las fases del AMOD son:

- 1) Construcción del mapa DACUM.
- 2) Análisis de los desempeños esperados en presencia de un facilitador y con el método de las tarjetas descrito en el DACUM.
- 3) Identificación de las áreas generales de competencia, mismas que se colocan a la derecha en la pared.
- 4) Identificación y definición de las habilidades o subcompetencias. Se ordenan de derecha a izquierda, de acuerdo a su grado de dificultad se coloca la más compleja a la extrema derecha junto con la competencia general.
- 5) Comparación del orden de las subcompetencias. Se persigue el objetivo de identificar cómo se empieza, cómo se sigue y con qué se termina. Se establecen familias de subcompetencias siguiendo una secuencia, es decir, de lo más fácil a lo difícil, de lo práctico a lo teórico, de acuerdo a lo que sea establecido por el comité.
- 6) El resultado es el mapa AMOD, el cual se verifica en la práctica para corroborar que cumpla con todos los aspectos principales de la competencia.
- 7) Autoevaluación y evaluación del aprendizaje. Los empleados se autocalifican y se realiza una interacción con el calificador. Se inicia la instrucción con las subcompetencias que deban fortalecerse. Esta autoevaluación es constante, por lo que el trabajador puede recalificarse cuando considere que ha mejorado en una subcompetencia y se confirma con el instructor. Cuando el trabajador ha cumplido exitosamente con todas las subcompetencias, se presenta ante el comité que lo evalúa y lo valida para su certificación en la función.

La cualidad del AMOD radica en el proceso de autoevaluación y retroalimentación que generan a su vez nuevas oportunidades de aprendizaje.

Las desventajas de este modelo se refieren a que no especifica el estándar de desempeño ni los conocimientos o las actitudes implícitos, de tal forma que es incompatible con el análisis funcional. Puede llegar a propiciar conflictos en la relación laboral cuando no se llega a acuerdos sobre las calificaciones.

d. El modelo SCID (Desarrollo Sistemático de Currículo Instruccional).

El SCID es una metodología de análisis de tareas que identifica y ejecuta programas de formación de acuerdo a necesidades reales. A diferencia del DACUM, operativiza las formas de evaluación y los medios necesarios (Cfr. VARGAS, F. Et. al.: 2001; 89).

Puede partir del DACUM, de entrevistas, o bien de opiniones de expertos que ordenan las tareas de un puesto. Se cuestiona ¿qué hace?, ¿cómo lo hace?, ¿cuál es el objetivo?, ¿cuántas veces al día lo hace? y ¿qué dificultades enfrenta.

Este método posibilita la elaboración de guías didácticas al definir criterios y evidencias de desempeño. Se permite la evaluación del autoaprendizaje del alumno. Las guías se orientan hacia la formación individualizada y se informa al alumno la manera para utilizarlas. Se desarrollan los aspectos esenciales del desempeño exitoso y las decisiones que el trabajador debe tomar. Se realizan autoevaluaciones del aprendizaje y se emplea una guía para el supervisor sobre la forma para llevar a cabo una prueba del desempeño.

El detalle de las tareas toma en cuenta el estándar de ejecución, los equipos, herramientas y materiales, las normas de seguridad, las decisiones a tomar, la información requerida para estas decisiones y la consideración de las consecuencias de las mismas (en caso de errores).

El proceso del SCID es: (*Ibid.* p. 91)

- 1) Análisis. Se analizan las necesidades, la ocupación o puesto de trabajo, se verifican las subcompetencias, se seleccionan las subcompetencias pertinentes para la formación y se analiza la formación con base en las subcompetencias.
- 2) Diseño. Se determinan las modalidades, métodos y niveles de formación. Se definen los objetivos. Se diseñan los instrumentos de evaluación del desempeño del capacitado y se elabora el plan de formación.
- 3) Desarrollo. Implica definir el itinerario de formación, la elaboración de los folletos de aprendizaje y medios didácticos. Se realiza una experiencia piloto para validar los materiales utilizados y hacer ajustes.
- 4) Implementación. Preparación de las condiciones para la formación. Ejecución de la formación. Evaluación de la implementación y documentación de la formación.
- 5) Evaluación. La evaluación es sumatoria. Se analizan los datos recopilados y se ejecutan las acciones que corrijan los problemas detectados en cualquier fase.

Para evaluar al trabajador y desarrollar las guías didácticas se requiere establecer criterios y evidencias de desempeño. También se espera que los trabajadores cuenten con conocimientos básicos para su aprendizaje, conocimientos que faciliten el desarrollo de habilidades, que cumplan con normas de seguridad, que presenten actitudes y comportamientos orientados al desempeño exitoso, que puedan tomar decisiones, que asuman los errores consecuentes a una inadecuada decisión y los herramientas, equipos y materiales a utilizar. El SCID hace énfasis en las condiciones bajo las cuales el trabajador se desempeña, así

como en aquellas circunstancias que pueden ser imprevistas. Las guías didácticas orientan el proceso de aprendizaje del trabajador.

Las guías didácticas empleadas en esta metodología son elaboradas por los supervisores de manera conjunta con el trabajador que conocen las funciones. Su diseño facilita que el capacitando sea el responsable de su propio aprendizaje y que pueda motivarse hacia el desempeño deseado.

El aprendizaje de las personas se desarrolla de manera secuencial a través de módulos didácticos y las supervisiones de instructores especializados. El alumno avanza a su propio ritmo y la guía se centra en el autoaprendizaje.

La estructura de una guía didáctica incluye la explicación de su uso, los formatos de autoevaluación y respuesta, así como la descripción de la manera como el empleado será evaluado.

Como desventajas, el SCID puede ser un proceso largo. Al repetirse conocimientos y habilidades en diversas tareas, se precisa de una integración para la elaboración del programa de formación.}

Las fortalezas de los métodos descritos radican en: facilitar el trabajo en equipo y la interacción social; la construcción por consenso; y la relación supervisor-trabajador basada en el aprendizaje.

Las principales debilidades se refieren a: enfatizar las tareas, no los resultados; y las situaciones imprevistas no aparecen con facilidad en el análisis.

Las desventajas pueden resolverse adaptando las metodologías a los objetivos de la empresa, la tecnología, la organización y considerando las disfunciones o problemas detectados.

En general, los modelos de formación con base en competencias se enfocan hacia el participante como centro del aprendizaje, propician el desarrollo de sus saberes y la movilización a situaciones reales de trabajo.

La formación con base en competencias tiene un enfoque en la demanda pues se fundamenta en perfiles de competencias establecidos y validados con la participación de trabajadores, empleadores e instituciones gubernamentales.

Como se ha explicado en este capítulo, la principal cualidad de los programas de formación basados en competencias facilitan una respuesta más adecuada a las necesidades del mercado de trabajo. Esto presenta mayores posibilidades para que los trabajadores aprovechen las oportunidades de formación y de capacitación. Así mismo, propician el desarrollo de estrategias educativas que faciliten la constitución de competencias (solución de problemas, trabajo en equipo, pensamiento crítico, etc.) a través de un ambiente educativo estimulante.

Nuestro país ha adoptado el esquema de formación o educación con base en competencias laborales desde la segunda mitad de la década de los 90's. El modelo integrado en la experiencia de México se basa en las metodologías que otros países han empleado. En el siguiente apartado se explica el proceso nacional para la adecuación de la formación profesional y técnica al esquema basado en competencias.

3.3 LA EDUCACIÓN BASADA EN NORMAS DE COMPETENCIA EN MÉXICO.

La necesidad de integrar el Sistema de Normalización y Certificación de Competencia Laboral en México nace a partir de un proyecto sobre Educación Tecnológica y Modernización de la Capacitación realizado de manera conjunta por las Secretaría de Educación Pública y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social,

en el año de 1993. Este proyecto fue apoyado por los sectores empresarial y obrero (Cfr. IBARRA A., A.: 1996; 27).

Durante la realización de este proyecto se llevaron a cabo consultas a los sectores productivos, diagnósticos sobre la educación tecnológica y la capacitación. Así mismo, se analizaron las experiencias de otros países en la adopción de sistemas similares. Posteriormente se diseñó el proyecto y su implementación.

Las estrategias de modernización de la educación tecnológica y de la capacitación fueron propuestas que se originaron durante la labor del Dr. Ernesto Zedillo como Secretario de Educación. Se perseguía una reforma integral de la educación en México. Dicha reforma se sustentaba en los siguientes elementos: (Ibid. p. 28)

- I. La modernización de la educación básica, incluyendo su federalización, la adecuación de planes y programas de estudio, así como la revaloración del trabajo magisterial.
- II. La reforma de la educación tecnológica, misma que contemplaba inicialmente la compactación de los currículos de este nivel educativo.
- III. La reforma de la educación superior y de posgrado, con la finalidad de alcanzar el nivel de excelencia en la formación de los recursos humanos a nivel profesional.
- IV. La reforma de servicios de capacitación, cuyo propósito era elevar la eficiencia, calidad y pertinencia con respecto a las necesidades de la población y de la planta productiva.

Las reformas que se proponían implicaban una profunda transformación en el sistema educativo nacional orientada hacia la atención oportuna y la eficiencia de las necesidades de calificación del factor humano en México, a través de servicios educativos más viables, flexibles y de mayor calidad.

El Sistema Normalizado de Competencia Laboral se integró como una nueva tendencia para el desarrollo de los recursos humanos, el Consejo correspondiente se instaló el 2 de agosto de 1995 por Ernesto Zedillo, el Presidente de México en ese tiempo.

Previamente a la adopción del Sistema Normalizado de Competencia Laboral en nuestro país, los diagnósticos en la capacitación señalaban varios problemas. El enfoque de la capacitación estaba dominado por la oferta; existía una fragmentación institucional y limitada coordinación entre los programas; prevalecía la incompatibilidad entre la organización de servicios de capacitación por especialidades (o por puestos de trabajo) y las demandas de la población y de la planta productiva; los programas de formación eran rígidos; no se otorgaba reconocimiento a la experiencia laboral como fuente de conocimientos y aprendizaje; y la información sobre el mercado laboral era limitada.

Estos retos señalaban la emergente necesidad por transformar las posibilidades de formación para los trabajadores y el mercado laboral. El Sistema Normalizado de Competencia Laboral y sus esquemas de formación y certificación persiguen abatir tales problemas con un enfoque que permita el desarrollo del factor vinculado a los requerimientos del sector empresarial y de la sociedad.

Las características del Sistema de Certificación Laboral integrado en México son: (*Ibid.* p. 41)

- Es un sistema enfocado en la demanda, se basa en los resultados y en la participación de los sujetos productivos.
- Posibilita en un mediano plazo una mayor coordinación institucional y la permeabilidad entre los centros de trabajo y la oferta de capacitación.

- Provee al mercado información veraz y oportuna sobre lo que los individuos saben hacer en el ámbito laboral para orientar la toma de decisiones en el entorno económico nacional.
- Permite desarrollar programas flexibles, de mayor calidad y pertinencia con respecto a las necesidades de la población y de la planta productiva.
- Es un sistema con mayor posibilidad de actualización y adaptación por basarse en modulo flexibles, a diferencia del modelo tradicional.
- Concibe a la capacitación como un proceso de largo plazo, el cual abarca toda la vida productiva del individuo y facilita la acumulación e integración de conocimientos. Desarrolla las competencias laborales que le permitirán mayores oportunidades de superación, progreso personal y profesional.

Reorientar el sistema de formación hacia la demanda implica que el aparato productivo defina los contenidos de los planes de formación para que puedan ser pertinentes con sus requerimientos. En cambio, los esquemas centrados en la oferta que tradicionalmente se desarrollaban, abordaban los problemas de formación desde una perspectiva académica, sin contemplar ajustes de los programas y planes a las necesidades de los individuos y de las empresas. Por el contrario, las organizaciones se adecuaban a los programas de capacitación ofertados.

El propósito central de la reforma educativa consistía en contar con un sistema de formación flexible, de calidad y pertinente con las necesidades de calificación y desarrollo de la población y con los retos que representa la transformación productiva, el cambio tecnológico y la elevación de la productividad y la competitividad de la economía en los mercados globales (*Ibid.* p. 45). La adopción del sistema basado en competencias se originó en nuestro país ante las mismas demandas que condujeron a otras naciones a realizar modificaciones radicales en sus modelos educativos, considerando a las personas, las empresas, la sociedad,

el sector educativo y las perspectivas de desarrollo económico de cada nación frente a las tendencias globalizadas y la competencia.

Las bases de la reforma estructural de la formación y capacitación de los recursos humanos en México se establecieron de la siguiente manera: (*Idem.*)

a) La definición e integración de normas de competencia laboral.

b) El establecimiento del sistema de certificación de capacidades laborales, que goce de credibilidad social y amplia aceptación en el mercado de trabajo.

Los componentes del Sistema Normalizado de Competencias Laborales de México cuenta con cuatro componentes.

- I. Su propósito es que los sectores productivos con el apoyo del Gobierno definan y establezcan normas técnicas de competencia laboral por rama de actividad o grupo ocupacional.
- II. Su función central es el establecimiento de mecanismos de evaluación, verificación y certificación de conocimientos, habilidades y destrezas de los individuos, independientemente de la forma en que los hayan adquirido, siempre que cumplan con las normas técnicas de competencia laboral.
- III. La transformación de la oferta de capacitación en un sistema modular, basado en normas de competencia, con flexibilidad para que los trabajadores transiten entre los módulos de acuerdo a sus necesidades. Este sistema también permite que las empresas contraten a las personas de acuerdo a sus requerimientos de productividad y competitividad.
- IV. La creación de estímulos a la demanda que pretenden apoyar la conformación y desarrollo del mercado de la capacitación basada en normas de competencia y su certificación.

Esta reforma ha implicado una nueva perspectiva de la capacitación, desde sus contenidos hasta los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y el desarrollo de material didáctico.

El proceso de adopción del sistema basado en competencias se inició en el CONALEP, con la integración los CECATIS y de los CBTIS. La educación basada en normas de competencia se instaló inicialmente en las instituciones de formación técnica. Se llevaron a cabo las siguientes fases:

1. Primeramente se planeó un cambio estructural a largo plazo. Esta etapa consideró la definición e integración de las normas de competencia laboral y el establecimiento del sistema de certificación. Estos sistemas tienen su base en los comités de normalización integrados por ramas de actividad económica, programas de industria y grupos ocupacionales. Las siguientes etapas del proceso se definieron para arrojar resultados inmediatos.
2. Se realizaron pruebas piloto de la oferta tomando en cuenta a las instituciones de formación y capacitación. El CONALEP dirigió la realización de las pruebas. Se impartieron ocho carreras basadas en normas de competencia en once planteles. Se propició que las instituciones de formación adquirieran de manera más rápida y sencilla, una cultura coherente con la transformación hacia el nuevo sistema. También se pretendió identificar las necesidades de cambio en los métodos de evaluación, en la formación de los docentes, en el desarrollo del material didáctico para valorar el grado de complejidad que implica el diseño y aplicación de sistemas modulares de capacitación.

El CONALEP, junto con los CECATIS y los CBTIS construirían el primer conjunto de normas de competencia para su validación por parte del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, y la definición de su carácter de normas nacionales.

3. La estrategia de la tercera etapa se constituyó por la realización de pruebas piloto de la demanda, teniendo las siguientes líneas de acción.

a) Impulso a la cultura de la capacitación en el país para orientar la demanda hacia la normas de competencia laboral, a través del incremento de los apoyos a la población trabajadora y a las empresas, particularmente a las de menor tamaño. Durante 1995 se otorgaron más apoyos a los Programas de Becas de Capacitación para Trabajadores Desempleados (PROBECAT) y de Calidad Integral y Modernización (CIMO), ambos a cargo de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

b) Se crearon dos partidas presupuestales. Una de ellas para apoyos específicos, consistentes en becas destinadas a instituciones que implementaran pruebas piloto de capacitación modular. La segunda partida apoyaría a grupos de empresas en el diseño de sus normas, adaptación de sus sistemas de capacitación y vinculación con las instituciones educativas públicas y privadas, que ofrecieran programas modulares basados en normas de competencia.

La meta que se propuso inicialmente con estas estrategias era construir el sistema en cinco años, de tal manera que el país pudiera contar con recursos humanos altamente calificados para responder a las necesidades de la economía, el cambio tecnológico y para el momento en que la totalidad de las disposiciones y acuerdos del Tratado de Libre Comercio de América del Norte entraran en vigor.

En México se aplicó la técnica del análisis ocupacional que había sido realizada en los Estados Unidos y en Canadá con el objeto de obtener información sobre los comportamientos comunes en el aparato productivo y las competencias básicas y genéricas para que los comités de normalización pudieran definir las normas técnicas, así como los niveles de complejidad de las competencias. Dicha

información también permitiría la comparación entre las normas de competencia laboral establecidas en estos tres países.

El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral se integró para cumplir con objetivos como: (*Ibid.* p. 65)

- I. Promover la definición de normas de competencia.
- II. Organizar e integrar los sistemas de normalización y de certificación.
- III. Orientar los trabajos de los comités de normalización que serán los responsables de diseñar las normas.
- IV. Promover y apoyar financieramente el desarrollo del nuevo sistema.
- V. Coordinar el marco normativo aplicable a los órganos de evaluación y certificación.

El Consejo se integra por seis consejeros empresariales, seis del sector obrero y seis secretarios de Estado, quienes establecen políticas para que una secretaría ejecutiva promueva: la generación de normas técnicas de competencia de carácter nacional; la integración y operación del Sistema Normalizado de Competencia Laboral para la orientación de la formación y de la capacitación técnica hacia los requerimientos de calificación de la población y de productividad de las empresas; desarrollar el Sistema de Evaluación y Certificación de Competencia Laboral, que reconozca los conocimientos y habilidades de los individuos independientemente de la forma y lugar donde se adquirieron; y desarrollar y coordinar un Sistema Integral de Información para el mercado de trabajo sobre lo que las personas saben hacer (IBARRA A., A.: 2000; 104).

Con la aplicación del Acuerdo 286 de la Secretaría de Educación Pública, publicado el 30 de octubre del 2000 en el Diario Oficial de la Federación, se ha otorgado reconocimiento académico al certificado de competencia laboral, también

se permite establecer equivalencias entre diferentes formas y niveles de aprendizaje, lo cual propicia que las personas se incorporen al sistema educativo al contar con opciones más flexibles de formación permanente (*Ibid.* p. 145).

Para el mes de febrero del 2001, 23 organizaciones habían cubierto los requisitos que establecidos por CONOCER para acreditarse como Organismos Certificadores. Esto ha facilitado que 615 instituciones educativas y de capacitación hayan sido acreditados como Centros de Evaluación de Competencia Laboral. Entre estas instituciones se encuentran planteles públicos y privados, empresas y cámaras empresariales, institutos, asociaciones, empresas públicas y otras instancias de diferente carácter jurídico.

Los avances alcanzados por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral al orientarse al cumplimiento de los objetivos planteados desde su integración, han promovido el desarrollo del modelo basado en competencias en México. Los beneficios pueden ya verificarse en la experiencia nacional, ya que empresas, trabajadores, instituciones educativas, etc, se han integrado a éste programa para encaminarse a una perspectiva más retadora de crecimiento, tanto para las personas, como para las organizaciones y la competitividad de nuestro país.

“Lo que en gran parte propicia el desarrollo de los recursos humanos es la forma en que el hombre se involucra en la transformación de su entorno; aparte de la vida familiar, está su vida en el trabajo, que se constituye como el elemento en el que se integran todas las condiciones del individuo, su pasado, su concepción educativa, su condición social familiar; es decir, el ser humano es un hombre íntegro, integral, por lo que se afirma que el trabajo es la actividad fundamental del individuo” (*Ibid.* p. 102).

La concepción de competencias que se ha adoptado en México y que es promovido por CONOCER implica considerar que las competencias que la persona desarrolla, no sólo le permiten desempeñarse exitosamente en su trabajo

a través de la potencialización de sus atributos, sino que constituyen la base para su desarrollo durante toda la vida, al enfrentar las distintas circunstancias y contextos que pueden presentársele. Desde esta perspectiva, no sólo se privilegia la productividad y competitividad de las empresas y de la vida productiva del país, sino que se favorecen las condiciones verdaderamente necesarias para promover el desarrollo integral del factor humano.

El sistema de competencias se centra en el individuo y se basa en la demanda. Se ha diseñado desde la perspectiva del trabajo a partir de las necesidades del sector productivo. El modelo basado en competencias posibilita la integración y la permeabilidad institucional. Se reconocen en la persona los conocimientos y lo que sabe hacer, independientemente de la manera, del lugar y del momento en que los haya adquirido, siempre que cumpla con las expectativas y resultados en su desempeño.

Este capítulo se ha desarrollado a partir de la necesidad de realizar un regreso a la información durante la investigación para profundizar sobre los aspectos más relevantes del mercado de trabajo contemporáneo y de la respuesta a las demandas de éste a través de la formación basada en competencias.

La labor del pedagogo en la empresa centrada en la formación de las personas y sus posibilidades de inserción al trabajo profesional deben analizarse considerando que el esquema basado en competencias está evolucionando, por lo que el pedagogo muy posiblemente enfrentará los retos que el modelo implica, tanto para los formadores, como para los nuevos profesionistas.

Por lo tanto, se requiere que el futuro pedagogo domine la teoría existente hasta el momento sobre el enfoque con base en competencias, y que pueda evaluar las posibilidades que cada uno de los métodos (análisis funcional, DACUM, AMOD y SCID) ofrece para poder determinar cuál es el más adecuado para su aplicación en un momento determinado. Su integración a la formación con base en competencias también implica que conozca las ventajas, desventajas, alcances y

limitaciones de su aplicación para poder incidir en el proceso de evolución hacia la mejora del enfoque y de sus resultados en la formación de las personas en las organizaciones.

El curso de la investigación ha requerido una amplia revisión y análisis del enfoque con base en competencias para su comprensión. La siguiente fase del estudio corresponde a la metodología, la cual ha sido definida una vez que se han analizado los requerimientos del problema y la información obtenida con base en los referentes teóricos correspondientes al enfoque con base en competencias, al mercado de trabajo y a la adaptación de este enfoque en nuestro país.

La metodología de la investigación que se describe en el siguiente capítulo pretende facilitar la obtención de información relevante a las facetas de las competencias que se requieren en el futuro pedagogo para que se propicie su desarrollo, competitividad y aprovechamiento de las condiciones de empleabilidad que enfrentará al integrarse al ámbito laboral en las organizaciones.

La aplicación de la metodología que se ha considerado pertinente para el estudio se orienta principalmente a la obtención de información de las organizaciones que se integraron al proyecto de Prácticas en la Empresa en el ciclo escolar 2003-01, con la finalidad de contrastar los datos con el plan de estudios que prevalece en la Licenciatura en Pedagogía.

La información más relevante y útil para los propósitos de la investigación se indagará en las organizaciones, como se ha realizado en los estudios realizados a propósito del modelo con base en competencias, de acuerdo a la bibliografía revisada.

También se recavarán datos a partir de entrevistas con los alumnos de Pedagogía que participaron en el proyecto de Prácticas en la Empresa en el Período señalado.

La metodología que rige el estudio, las técnicas y herramientas de investigación, se detallan en el capítulo siguiente.

CAPITULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de la investigación se ha definido con base en la formulación del problema a abordarse. Sin embargo, también es preciso revisar cuidadosamente las opciones metodológicas que de acuerdo a los objetivos perseguidos en el estudio, se consideraron como pertinentes y viables para llevar a cabo una investigación exitosa.

Es importante señalar que el investigador debe contar con un panorama general y completo de los diferentes métodos en la investigación educativa, de tal manera que la elección de las estrategias metodológicas sean las adecuadas para su estudio.

De esta manera, es posible que el método adecuado sea solamente alguno en particular. Sin embargo, es común la articulación de varios métodos y técnicas dentro de la investigación cualitativa cuando éstos comparten una misma génesis y se vinculan a las posibilidades empíricas del estudio.

En el presente estudio, se revisaron de manera inicial el problema de la investigación, sus objetivos y las preguntas rectoras planteadas, con la intención de identificar los métodos más adecuados para tales fines. En este capítulo se exponen los argumentos que justificaron la elección de los métodos correspondientes.

De acuerdo a lo señalado en el primer capítulo de esta tesis, el problema de investigación fue formulado de acuerdo a las necesidades identificadas a partir del proyecto de actualización de los programas educativos del área empresarial, el cual se inició en el mes de Noviembre de 1999 y cuyo curso condujo a la realización de este estudio.

El problema de investigación, los objetivos y las preguntas rectoras que rigen al estudio se exponen a continuación, así como la descripción correspondiente a las opciones metodológicas aplicadas.

A. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Durante la realización del proyecto de Actualización de los Programas Educativos del Área Empresarial, se advirtió que las modificaciones al plan de estudios correspondiente, deberían proyectarse con base en las necesidades de formación de los alumnos, pero también considerando los requerimientos del mercado laboral actual y del ámbito de las organizaciones.

La misión del pedagogo en el entorno de las empresas consiste en impulsar la formación integral del factor humano para su crecimiento personal y con la intención de orientar sus esfuerzos hacia el logro de las estrategias organizacionales. Este objetivo central de la labor del pedagogo también implica que su desempeño se dirija hacia el análisis y la solución de problemas a partir de principios de la administración en las empresas.

Sin embargo, los principales retos del pedagogo identificados en el Proyecto de Actualización de los Programas Educativos del Área Empresarial consistieron en: a) desarrollar habilidades para gestionar al factor humano y apoyar los planes estratégicos de la institución; y b) generar e implementar oportunidades de formación para el personal vinculadas a las estrategias organizacionales y dirigidas hacia el crecimiento individual de los empleados.

Estos objetivos derivados de la misión formativa del pedagogo en la empresa fueron analizados en virtud de las necesidades de los estudiantes, a propósito de las habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y valores implícitos en los retos ya expuestos.

El modelo basado en competencias laborales es una estrategia de gestión del factor humano que el ámbito organizacional y las instituciones educativas han adoptado para responder a las demandas de la situación global actual.

Por lo tanto, la investigación se planeó con el objeto de indagar cuáles son las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores a desarrollar en los estudiantes de Pedagogía para la constitución de competencias orientadas hacia la formación del factor humano.

De acuerdo a estos planeamientos y necesidades derivadas de la actualización del plan de estudios del Área Empresarial se formuló el problema de investigación y sus objetivos correspondientes.

¿Cuáles son las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que deben desarrollarse en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara, para propiciar la constitución de competencias laborales para el desempeño eficaz de la formación de las personas en las empresas?

La investigación se realizó en las empresas integradas al programa de Prácticas en la Empresa incluido en el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara.

Se programó la realización del estudio durante el período correspondiente a Septiembre del 2001 hasta Enero del 2003.

B. OBJETIVOS.

- Objetivo General:

Determinar cuáles son las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que deben desarrollarse en el estudiante de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara, para propiciar la constitución de competencias laborales requeridas para la formación de las personas en las empresas.

- **Objetivos Particulares:**

Identificar las habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y valores requeridos para la formación del pedagogo de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara, de acuerdo a las empresas integradas al proyecto de Prácticas en la Empresa.

Identificar las funciones derivadas de la gestión de Recursos Humanos que el pedagogo puede realizar en las empresas.

Determinar necesidades de formación profesional específicas para desarrollar las habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y valores en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara.

Analizar la pertinencia y correspondencia de los programas de estudio de las materias del área empresarial de dicha licenciatura, con base en la determinación de necesidades de formación profesional específicas.

Generar información objetiva sobre las necesidades que presentan las empresas en materia de personal calificado para su integración en funciones de gestión de Recursos Humanos y la respuesta a estos requerimientos por parte de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara.

C. PREGUNTAS RECTORAS.

Las preguntas rectoras de la investigación se derivan de los objetivos que se han expuesto anteriormente y son las siguientes:

¿Cuáles son las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que se necesitan desarrollar en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara, para la constitución de competencias laborales?

¿Cuáles son las funciones de la gestión de Recursos Humanos en las que pueden desempeñarse eficaz y competitivamente los pedagogos?

¿Cuáles son las competencias laborales que deben desarrollar los egresados de la Licenciatura en Pedagogía para desempeñarse competitiva y eficazmente en la formación de las personas en las empresas?

¿Cuáles son las necesidades de formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía requeridas para el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores básicos en la constitución de competencias laborales?

¿Cuáles son las modificaciones que pueden realizarse en el currículo del área empresarial de la Licenciatura en Pedagogía?

Como puede apreciarse, los fines de la investigación se orientaron a la resolución del problema en cuestión, mismos que han implicado la revisión del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía y la obtención de información por parte de empresas y alumnos de dicha carrera. Estas acciones se realizaron con la finalidad de obtener información completa, confiable y veraz, misma que puede ser considerada como base para la evaluación del plan de estudios y el proceso posterior de toma de decisiones.

Este estudio surgió como una encomienda de la Escuela de Pedagogía hacia el investigador, una vez detectada la necesidad de corresponder a las demandas de las organizaciones, de los estudiantes y de la institución educativa.

Por tales motivos, se consideró pertinente llevar a cabo una Investigación Evaluativa como método rector de la investigación, siendo necesaria la articulación con la Observación Participante como método complementario para la recolección de información. Ambos métodos pertenecen a la perspectiva cualitativa de la investigación educativa.

A continuación se exponen estos métodos y se explican las razones por las que se integraron en la metodología del estudio.

4.1 INVESTIGACIÓN EVALUATIVA.

La *Investigación orientada a la práctica educativa*, se diseña y se realiza con la finalidad de proporcionar información sobre problemas prácticos, de tal forma que se tomen decisiones, se evalúe la implantación de una política determinada o se estimen los efectos de políticas existentes. La finalidad de la investigación orientada a la práctica educativa se refiere a la generación de información pertinente para la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la práctica educativa (ARNAL, J. *Et.al.*: 1992; 210).

A esta orientación metodológica corresponde la Investigación Evaluativa, la cual proporciona las bases y criterios para la toma de decisiones, y se orienta a determinar la eficacia de organizaciones y de programas educativos. La Investigación Evaluativa puede desarrollarse bajo las perspectivas cuantitativa y cualitativa. De acuerdo a las características del estudio, se adoptó la vertiente cualitativa de la Investigación Evaluativa.

La investigación que aquí se expone, persiguió a través de sus objetivos la intención de descubrir información con respecto a habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores requeridos en los estudiantes de Pedagogía para la constitución de competencias. Por consiguiente, dicha información permitirá el análisis de medidas de formación profesional necesarias para la actualización del currículo educativo.

Es decir, se proyectó generar información para tomar decisiones e implementar cursos de acción.

La metodología de la investigación se realizó en dos fases, la primera de ellas se apoyó en la Investigación Evaluativa para abordar el problema y recabar la

información pertinente. La segunda fase constituyó la etapa interpretativa a partir de lo que la evaluación generó.

Para iniciar el estudio de este método, es necesario explicar en qué consiste y los elementos que le caracterizan.

4.1.1 DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN.

De acuerdo al Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, la definición es la siguiente: *la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto*. Esta definición se centra en el término valor e implica que la evaluación supone un juicio. Desde el momento en que la evaluación, en un sentido óptimo, emplea procedimientos objetivos para obtener una información segura e imparcial, ya está ligada a la valoración. En efecto, su meta esencial es determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado (STUFFLEBEAM, D.: 1987; 19).

La evaluación debe desempeñar el papel de contribuir al progreso de la sociedad y se utiliza para identificar los puntos débiles y los fuertes, con la intención de orientar hacia la mejora. Por lo tanto, la información que se ha de recopilar debe ser de calidad y la base lógica que justifique la interpretación de los resultados precisa clarificarse con sumo cuidado y responsabilidad.

La labor de la evaluación es compleja, implica un alto sentido de responsabilidad, personal (propio del investigador) e institucional.

“Las necesidades que unen o separan a los clientes de un determinado servicio son las que deben considerarse como base para decidir qué tipo de información se debe recopilar y a qué criterios recurrir para determinar la valía o el mérito de un servicio” (Ibid. p. 20).

La valía y el mérito son los factores que determinan el valor de algo.

Al realizar una evaluación, es preciso tener presentes los siguientes criterios (*Ibid.* p. 21):

1. Las distintas expectativas de los clientes.
2. El mérito o excelencias del servicio en cuestión.
3. Hasta qué punto el servicio es necesario (validez potencial).

Existen otros principios que deben tomarse en cuenta al realizar un proceso de evaluación: la *viabilidad* y la *equidad*. La *viabilidad* se refiere a la determinación de recursos y tiempo requeridos, así como a la consideración de las políticas implicadas. Por otro lado, la *equidad* se relaciona directamente con las sociedades democráticas, es decir, se exigen las mismas oportunidades para todo el mundo y se reclama la libertad para todos.

*“... Cuando examinemos seriamente el término base **valor**, debemos inevitablemente tomar en consideración tanto las perspectivas de valoración como la información, la combinación de ambas con el fin de conseguir averiguar el valor de algo y, por último, la transformación de los resultados en conocimientos operativos que se utilizarán para suministrar o no suministrar (o para comprar o no comprar) ciertos servicios y para mejorar los que ya se están ofreciendo”* (*Ibid.* p. 22).

En la anterior declaración de Stufflebeam, es posible comprender en qué consiste una evaluación y los alcances que ésta debe perseguir. Se identifica la necesidad de obtener información confiable y veraz, el proceso de decisión implicado y las acciones que del mismo se han de desprender.

La evaluación debe ser comparativa antes del inicio del proceso (centrada en un solo producto o proceso), durante el proceso se requiere de una evaluación no comparativa (comparación con otras alternativas que permita al evaluador concentrarse en lo que resulte mejor para el desarrollo del servicio) y,

periódicamente debe ser comparativa después del proceso y/o la utilización continuada, de tal manera que el camino permanezca abierto ante mayores avances.

Las principales utilidades de la evaluación son: *perfeccionamiento, recapitulación y ejemplificación* (*Ibid.* p. 23).

- *Perfeccionamiento.* Se refiere a la información que se proporciona para asegurar la calidad de un servicio o para mejorarla.
- *Recapitulación (informes sumarios).* Consiste en análisis retrospectivos acerca de proyectos ya terminados, programas ya hechos o productos ya acabados. La información no se dirige al personal encargado de su desarrollo, sino a los patrocinadores y consumidores.
- *Ejemplificación.* Implica que los resultados obtenidos, en un cierto período de tiempo, evaluando servicios, pueda facilitar información que posteriormente se utilice para crear y ensayar una teoría. Una planificación minuciosa y cuidadosa puede propiciar que la evaluación funcione como guía de programas operativos y que también ilustre investigaciones concretas o cuestiones teóricas.

La evaluación es un proceso complejo que requiere de planificación y dirección, por lo que es preciso considerar los siguientes cuestionamientos (*Ibid.* p. 24):

¿Qué valores deben ser mencionados al juzgar los resultados?

¿Qué criterios deben ser adoptados y cuáles deben tener preferencia?

¿La evaluación debe ser comparativa?

¿La evaluación debe estar capacitada para guiar el desarrollo, responsabilizar a los profesionales, ordenar las opciones o promover nuevas intuiciones acerca de los fenómenos implicados?

4.1.2 MÉTODO DE LA EVALUACIÓN.

Se recomienda que el método para el proceso de evaluación sea ecléctico, por lo que los evaluadores deben conocer la amplia gama de técnicas metodológicas y saber cómo aplicarlas en diversos entornos educativos.

Algunas de las técnicas que precisan ser conocidas por los evaluadores son: las entrevistas, los informes preliminares, el análisis de contenidos, la observación, el análisis político, el análisis económico, el examen investigativo, los informes técnicos, el estudio del caso, la evaluación sin metas, la escucha de opiniones contrapuestas, las asociaciones de defensa, las listas de control, la elaboración de pruebas, el análisis estadístico, el diseño de la investigación, el análisis sistemático, la teorización y la administración del proyecto (STUFFLEBEAM, D.: 1987; 25).

4.1.3 NORMAS DE LA EVALUACION.

Al igual que otras profesiones, la evaluación precisa cumplir con normas exigentes, mismas que rigen el trabajo y el servicio que presta.

Se han publicado dos conjuntos de normas formuladas para las evaluaciones. Uno de ellos es *el Joint Committe on Standards for Educational Evaluation*, mismo que se conforma por 30 normas. El otro conjunto se compone de una serie de cincuenta y cinco normas formuladas por la *Evaluation Research Society* (ERS).

Se recomienda la utilización del primer conjunto de normas debido a que lo que se considera en el ERS, se examina con mayor profundidad en las normas del *Joint Committe*. Esta serie ha sido elaborada por un comité formado por diecisiete miembros, los cuales han sido nombrados por doce organizaciones profesionales que abarcan un total de aproximadamente dos millones de miembros, en contraste, la normas de la ERS se han elaborado por un grupo de dos mil miembros.

“El texto *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Material* (Joint Committee, 1981) fue elaborado en un período de cinco años. Este comité está formado por alrededor de doscientas personas relacionadas con la práctica profesional de la evaluación, que realizan la labor de crear, valorar y clarificar principios ampliamente compartidos con el fin de que sirvan como base para evaluaciones sobre programas educativos” (STUFFLEBEAM, D.: 1987; 26).

Sus treinta normas son necesarias y suficientes para asegurar que las evaluaciones sean útiles, factibles, precisas y válidas.

Las normas del *Joint Committee* incluyen tanto al cliente como al que realiza los servicios evaluativos, así mismo, aconsejan que los evaluadores y los clientes cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir con cuatro condiciones principales: UTILIDAD, FACTIBILIDAD, ETICA Y EXACTITUD.

A continuación se mencionan las normas contenidas en el *texto Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials* elaborado por el *Joint Committe no Standards for Educational Evaluation* (*ibid.* p. 27).

- A Normas de utilidad.
- A1 Descripción de la audiencia.
- A2 Credibilidad del evaluador.
- A3 Alcance y selección de la información.
- A4 Interpretación valorativa.
- A5 Claridad del informe.
- A6 Difusión del informe.
- A8 Impacto de la evaluación.

- B Normas de viabilidad.
- B1 Procedimientos prácticos.
- B2 Viabilidad política.
- B3 Eficacia de los costes.
- C Normas de honradez.
- C1 Obligación formal.
- C2 El conflicto de intereses.
- C3 Informes completos y claros.
- C4 El derecho del público a saber.
- C5 Los derechos humanos.
- C6 Relaciones humanas.
- C7 Información equilibrada.
- C8 Responsabilidad fiscal.
- D Normas de precisión.
- D1 Identificación del objeto.
- D2 Análisis del contexto.
- D3 Descripción de intenciones y procedimientos.
- D4 Fuentes de información fiables.
- D5 Determinar la validez.

- D6 Determinar la exactitud.
- D7 Control sistemático de los datos.
- D8 Análisis de la información cuantitativa.
- D9 Análisis de la información cualitativa.
- D10 Conclusiones justificadas.
- D11 Objetividad del informe.

El trabajo de este comité se basa en dos premisas: la evaluación es una actividad humana tan esencial como inevitable, y la evaluación solvente debe proporcionar una comprensión más amplia y una mejora de la educación.

4.1.4 LA EVALUACIÓN... UNA MIRADA A SU DESARROLLO.

La evaluación sistemática como movimiento reconocible surge en la década de los treinta, con Ralph Tyler, sin embargo, previo a esta época, surgieron algunas iniciativas de evaluación.

En 1845, en Estados Unidos, Horace Mann dirigió una evaluación basada en tests de rendimiento para saber si las escuelas de Boston educaban bien a sus estudiantes. Entre 1887 y 1898, Joseph Rice, realizó un estudio sobre los conocimientos en ortografía de 33,000 estudiantes de un amplio sector escolar y concluyó que la gran insistencia en la enseñanza de la ortografía no producía avances sustanciales en el aprendizaje.

Una mayor aproximación a la evaluación se suscitó en los primeros años del siglo XX, con el surgimiento de los tests estandarizados, como parte de los esfuerzos orientados hacia una educación más eficiente, de tal manera que un mayor número de estudiantes pudieran utilizar los recursos disponibles de la época.

Daniel L. Stufflebeam presenta la historia de la evaluación moderna en cuatro etapas o épocas (STUFFLEBEAM, D.: 1987; 34).

- La época Tyleriana.

Ralph Tyler acuñó el término de *evaluación educacional* en los años 30's, cuando los Estados Unidos se encontraba en el período de la Gran Depresión. Publicó una amplia y renovadora visión del currículo y la evaluación. Durante quince años, aproximadamente desarrolló sus intuiciones hasta conformar un método caracterizado por estar centrado en unos objetivos claramente fijados. Definía la evaluación como algo que determina si han sido alcanzados ciertos objetivos. Los evaluadores debían ayudar a quienes elaboraban el currículo a clarificar el rendimiento de los estudiantes, mismo que era determinado por la realización de un currículo.

El método tyleriano se concentraba en unos objetivos claramente fijados y en su consecución.

Para la década de los 40's, este método adquirió tal aceptación en los Estados Unidos, que durante los siguientes veinticinco años ejerció una gran influencia en el panorama educacional de esta nación.

- La época de la Inocencia.

Esta etapa histórica de la evaluación comprende de 1946 a 1957.

Durante la época de la posguerra se daba una gran expansión de la educación, pero la sociedad norteamericana no tenía un interés particular en formar evaluadores responsables.

En este tiempo, la sociedad norteamericana se dedicó a olvidar la guerra, dejar atrás la etapa de depresión económica, crear y desarrollar aptitudes, adquirir recursos y disfrutar de la "buena vida". Como consecuencia, se considera que este

período se caracterizó por la irresponsabilidad social (Cfr. STUFFLEBEAM, D.: 1987; 35).

Se generó el incremento de ofertas educacionales, de personal, de facilidades y se construyeron nuevos edificios. Se originaron nuevos tipos de instituciones educativas (colegios comunitarios), se incrementaron desmesuradamente las inscripciones para los programas educativos para los maestros y las inscripciones en los colegios también aumentaron. Sin embargo, durante este período no se propició el desarrollo de la evaluación educacional.

- La época del Realismo.

A inicios de los años 60, algunos de los más destacados evaluadores educacionales advirtieron que su trabajo y sus conclusiones no ayudaban a quienes elaboraban currículos, y no respondían a las preguntas sobre los programas que se planteaban para comprobar la efectividad de éstos (Cfr. STUFFLEBEAM, D.: 1987; 37).

Entre 1958 y 1972 se da la etapa del realismo, y se caracterizó por las duras críticas de Cronbach (1963), quien afirmaba que los métodos evaluativos de ese tiempo carecían de relevancia, y que la evaluación debía convertirse en un proceso de recogida y elaboración de informaciones que sirvieran como guía para la realización de un currículo.

Estas críticas constituyeron un gran avance en el proceso de descubrir metodologías apropiadas para satisfacer las exigencias evaluativas de los años sesenta.

- La época del Profesionalismo.

A partir de 1973, el campo de la evaluación se convierte en una profesión diferenciada de las demás (Cfr. STUFFLEBEAM, D.: 1987; 40).

Los esfuerzos realizados por los evaluadores en la década de los setentas se ven reflejados en el cúmulo de publicaciones que se generaron, tales como *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *Studies in Evaluation*, *CEDR Quarterly*, *Evaluation Review*, *New Directions for Program Evaluation*, *Evaluation and Program Planning* y *Evaluation News* (*Ibid.* p. 41). Estas publicaciones han recogido y difundido información sobre las diversas facetas de la evaluación educacional.

Para el año de 1983, los evaluadores habían ya realizado un significativo progreso hacia establecimiento de la evaluación como práctica formal especializada. Aparecieron más publicaciones periódicas, numerosos libros y monografías sobre el tema. Así mismo, surgieron organizaciones profesionales dedicadas a la evaluación de normas profesionales para la práctica, de un programa concreto destinado a la titulación, y un aumento de la investigación y el desarrollo de temas sobre evaluación.

4.1.5 LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA, SUS CARACTERÍSTICAS Y ELEMENTOS.

El proceso de la Investigación Evaluativa incluye los siguientes momentos (*Cfr.* ARNAL, J.: 1992; 215):

- 1) Necesidad, problema, demanda, audiencia, expectativas.
- 2) Propósito.
- 3) Variables, situaciones, ámbitos, aspectos.
- 4) Modelo, diseño, estrategia, procedimiento.
- 5) Recogida de datos.
- 6) Análisis de datos.

7) Proceso de valoración.

La Investigación Evaluativa se aplica en la evaluación de programas sociales, de programas en los campos de la educación, el trabajo social, las correccionales, la salud pública, la salud mental, el entrenamiento para el trabajo, la asistencia técnica, las actividades de la comunidad, las leyes, etc.

La Investigación Evaluativa ha adquirido mayor importancia como fuente de conocimientos y de directrices, debido a la gran necesidad de contar con programas más eficaces, que permitan enfrentarse a las grandes necesidades sociales que tiene un país.

La Investigación Evaluativa *“nos dice cuáles son los programas que dan buenos resultados y cuáles no, y señala el camino para una mejor formulación de la manera general de proceder y del programa”* (WEISS, C. H.: 1990; 6).

Resulta más útil cuando se descubren los efectos de estrategias y componentes dentro de los programas e identifica los que contribuyen a la obtención de buenos resultados y lo que resultan ineficaces o contraproducentes.

La evaluación investiga las consecuencias de los programas dinámicos que intentan modificar las variables fundamentales de la vida de las personas.

La evaluación consiste en juzgar el valor o los méritos de alguna cosa. La propuesta de Carol Weiss con respecto a la Investigación Evaluativa, es la de evaluar los programas sociales que tienen como objeto mejorar el destino de la gente. Estos programas son diversos, pueden tener como materia la educación, el bienestar social, la salud pública, la vivienda, la salud mental, los servicios jurídicos, las organizaciones correccionales, el desarrollo económico, entre otros campos.

Estos programas pueden tener como objetivos el cambio de conocimientos, de actitudes, de valores y de conductas en las personas, en las instituciones en las

que tratan o en la comunidad donde viven. La característica común de estos programas es la meta, la cual consiste en mejorar la vida y hacer que sea más satisfactoria para las personas a las que se dirigen.

La Investigación Evaluativa presenta **características particulares**:

- Las herramientas de la investigación se ponen al servicio del ideal, el cual es hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar (Cfr. WEISS, C. H.: 1990; 13).
- Establece criterios claros y específicos para el éxito.
- Reúne sistemáticamente pruebas y testimonios de una muestra representativa de las unidades de que se trate.
- Comúnmente, traduce esas pruebas en testimonios a expresiones cuantitativas.
- Compara dichos datos con los criterios establecidos.
- Genera conclusiones acerca de la eficacia, el valor, el éxito del fenómeno que se estudia.

Permite alcanzar relevancia y rigor cuando (WEISS, C. H.: 1990; 14).

- a) Los resultados que se quieren evaluar son complejos, difíciles de observar y constan de muchos elementos que reaccionan de diversas maneras.
- b) Las decisiones que se tomarán como consecuencia son importantes y caras.
- c) Se necesitan pruebas para convencer a otras personas acerca de la validez de las conclusiones.

La Investigación Evaluativa aumenta la racionalidad de las decisiones. Al contar con información objetiva acerca de los resultados de los programas es posible

tomar decisiones atinadas en materia de asignación de partidas presupuestarias y de planeación de programas.

Aún así, la Investigación Evaluativa ha tenido que enfrentar resistencia por parte de las organizaciones a la información indeseada y al cambio indeseado.

Otra dificultad que enfrenta se refiere a las divergencias entre los fines propuestos de la evaluación y las clases de estudios realizados.

Generalmente, un estudio de evaluación no concluye en la obtención de datos decisivos e inequívocos acerca de valor de un programa, por lo que puede ser necesario un estudio continuado o ulterior para asegurar el éxito o el fracaso.

Para quienes toman decisiones, la evaluación de la evidencia del resultado es solamente un insumo entre otros más. Deben considerarse varios factores, desde la receptividad del público y la reacción de los participantes, hasta los costos, la cantidad de recursos y de personal de que se dispone y diversas alternativas posibles.

El alcance de la evaluación radica en proporcionar datos que reduzcan incertidumbres y aclarar las pérdidas y ganancias en que decisiones diferentes pueden incurrir. Permite a quienes toman decisiones aplicar con mayor precisión sus valores y preferencias, con un mejor conocimiento de las diversas opciones posibles.

“El objeto de la investigación evaluativa es medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa y para mejorar la programación futura” (Ibid. p. 16).

“Medir los efectos”, se refiere a la metodología de investigación. “Los efectos” son los resultados del programa y no en su eficiencia, honestidad, moral o respeto a reglas o normas. La comparación de los efectos con metas enfatiza el uso de

criterios explícitos para juzgar hasta qué punto el programa funciona bien. La contribución a la toma de decisiones consecuente y al mejoramiento de la programación futura denota la finalidad social de la evaluación.

Existen muchas clases de programas, los cuales se diferencian por sus alcances, dimensiones, duración, claridad y especificidad de las entradas del programa, complejidad de métodos y grado de innovación. Estas diferencias implican consecuencias importantes para el tipo de evaluación que es factible y productiva.

Las características del programa afectan a la clase de evaluación que se puede realizar y a los fines que puede llegar a alcanzar.

Diferencias de la investigación evaluativa y otras investigaciones (WEISS, C. H.: 1990; 18).

- Uso para la toma de decisiones. La evaluación se destina al uso. La investigación fundamental hace hincapié en la producción de conocimientos. En su forma ideal, la evaluación se realiza para un cliente que tiene que tomar decisiones y que recurre a ella para encontrar respuestas en las cuales basar sus decisiones.
- Interrogantes derivados del programa. Los puntos que tiene en cuenta la evaluación son los del que tiene que tomar decisiones y no la del evaluador. La hipótesis común de la evaluación es la de que el programa está efectuando lo que se propuso hacer.
- Calidad del juicio. La evaluación compara “lo que es” con “lo que debería ser”. Se ocupa de fenómenos que demuestran que el programa está alcanzando o no las metas propuestas. Aparece la preocupación por estar a la altura de los criterios establecidos. Este elemento del juicio por comparación con criterios es fundamental para la evaluación.

- Marco de Acción. El marco de acción en el que se realiza la evaluación es el programa, el cual está prestando servicios a la gente. Si existen conflictos de necesidades entre el programa y la evaluación, lo más probable es que se dé prioridad al programa. Frecuentemente se presentan choques entre los requerimientos de la investigación (datos anteriores a la iniciación, de grupos de control, etc.) y los procedimientos establecidos del programa, los cuales tienden a prevalecer.
- Conflictos entre papeles. Pueden presentarse fricciones interpersonales entre evaluadores y ejecutantes del programa.
- Publicación. La mayoría de los informes de los estudios no llegan a publicarse. Para avanzar en el conocimiento sobre los programas que son eficaces y los que no lo son, es necesario contar con una base de información acumulativa. Sólo a través de la publicación se pueden acumular resultados, aún cuando se demuestre que el programa no está dando mayores rendimientos, es importante que otros se enteren de los descubrimientos, con la finalidad de que no se repitan los programas inefectivos.
- Fidelidad. El investigador tiene una fidelidad doble o múltiple. Tiene obligaciones hacia la organización que financia su estudio. Debe entregar un informe objetivo y que sea de utilidad para la acción. Debe hacer aportaciones para el mejoramiento de los esfuerzos en beneficio del cambio social. El investigador tiene la responsabilidad de esforzarse en pro de su aplicación para el bien común. Es decir, tiene compromisos en el campo de la acción, tiene deberes para con el desarrollo del conocimiento y hacia su profesión.

Una de las compensaciones más gratificantes que puede obtener un investigador es participar activamente en la tarea de integrar los conocimientos científicos a la acción social y de contribuir al mejoramiento de los programas sociales.

Semejanzas con otras investigaciones (WEISS, C. H.: 1990; 21)..

- La evaluación trata de describir y de comprender las relaciones entre variables y de establecer la secuencia causal. Estudia un programa que interviene en las vidas de las personas con la intención de producir un cambio, la evaluación puede hacer inferencias directas acerca de los vínculos causales que conduce desde el programa hasta el efecto.
- Los evaluadores utilizan toda la gama de métodos de investigación para recabar información: entrevistas, cuestionarios, tests de conocimiento y destrezas, inventarios de actitudes, observación, análisis del contenido de documentos, registros y expedientes y examen de las evidencias físicas. Los evaluadores ingeniosos deben encontrar las maneras más convenientes para explorar una amplia gama de efectos.
- El diseño clásico de las evaluaciones ha sido el modelo experimental, lo cual requiere la medición de las variables apropiadas de por lo menos dos grupos equivalentes. Se utilizan también otros diseños en la investigación de evaluación, tales como estudios de caso, encuestas posprograma, análisis de las series de tiempo, estudios de correlación, etc.

No puede decirse que exista una fórmula perfectamente probada para realizar la Investigación Evaluativa. Mucho depende de los usos que vayan a darse al estudio, de las decisiones pendientes, y de las necesidades de información de quienes tomen las decisiones. También depende de las restricciones que se encuentran en el ambiente del programa, de los límites fijados al estudio por el tiempo, el lugar y las personas. Otras restricciones que deben considerarse son las económicas, como un presupuesto limitado.

Los métodos evaluativos representan frecuentemente una transacción entre lo ideal y lo factible.

La evaluación en su calidad de investigación aplicada, está consagrada al principio de la utilidad. Si el estudio no tiene influencia en las decisiones, éste será un esfuerzo en vano e inútil.

Objetivos patentes y encubiertos.

La decisión de evaluar un programa puede derivarse de diferentes razones, que van desde lo eminentemente racional hasta lo patentemente político.

Pueden presentarse algunas razones que propician la decisión de evaluar un programa y que no son completamente legítimas.

Aplazamiento.

Eludir responsabilidades.

Relaciones públicas.

Cumplir con los requisitos de un donativo.

Usuarios posibles de la evaluación (Ibid. p. 31).

1. Organización que concede el subsidio económico (gobierno, particular, fundación).
2. Organismo nacional (del gobierno, particular).
3. Organismo local.
4. Los directores de un proyecto específico.
5. El personal del servicio directo.
6. Clientes del programa.
7. Académicos de diversas disciplinas y profesiones.

“..., la primordial consideración acerca de cuál es el uso que habrá de dársele al estudio es la siguiente: ¿cuál es la decisión que debe tomarse?...” (WEISS, C. H.: 1990; 32). El evaluador debe conocer perfectamente cuáles son las decisiones fundamentales a las que aportará el estudio, para ajustarlo de tal forma que resulte altamente eficaz.

Proceso de la investigación evaluativa para la formulación de la pregunta y medición de la respuesta.

Por lo general se espera que el trabajo del investigador se centre en los siguientes aspectos (*Ibid.* p. 49):

1. Buscar las metas del programa.
2. Traducir las metas a indicadores mensurables de la realización del objetivo.
3. Reunir datos de los indicadores, correspondientes a quienes participaron en el programa (y al grupo de control).
4. Comparar los datos de los participantes (y de los controles) con los criterios de realización de las metas.

Sin embargo, las circunstancias en las que se realiza el estudio pueden presentar diferentes variables o problemas inesperados, por lo que deben considerarse los siguientes aspectos:

1. Formular las metas del programa que la evaluación utilizará como criterios.
2. Elegir entre metas múltiples.
3. Investigar consecuencias imprevistas.
4. Medir resultados.
5. Especificar qué es el programa.

6. Medir los insumos del programa y los procesos interrecurrentes.

7. Reunir los datos necesarios.

Las medidas que pueden ser útiles para estimar los resultados de la investigación evaluativa dependen de las intenciones del programa. Pueden referirse a actitudes, valores, conocimientos, conducta, asignaciones presupuestarias, normas de servicio de organismos, productividad, etc.

La recopilación de datos puede provenir de diferentes fuentes y se pueden combinar las técnicas de investigación. Los únicos límites son el ingenio y la imaginación del investigador. Algunas **fuentes de información posibles** son:

1. Entrevistas.

2. Cuestionarios.

3. Observación.

4. Clasificaciones (por parte de compañeros, de miembros del personal, de expertos).

5. Tests psicométricos de aptitudes, valores, personalidad, preferencias, normas y creencias.

6. Registros institucionales.

7. Estadísticas del gobierno.

8. Tests de información, interpretación, destrezas y aplicación de los conocimientos.

9. Tests proyectivos.

10. Tests situacionales que le presentan al sujeto situaciones vitales simuladas.

11. Registros diarios.
12. Testimonios físicos.
13. Exámenes clínicos.
14. Registros financieros.
15. Documentos (actas de las reuniones de juntas de comités, informaciones periodísticas acerca de determinadas acciones políticas, copias de juicios).

4.1.6 LOS PAPELES QUE SE DESEMPEÑAN EN LA EVALUACIÓN.

Es preciso señalar que la evaluación implica un proceso complicado, mismo que involucra intereses y necesidades diversos, entornos y fuentes de información de distintas índoles, procesos de decisión y alternativas de mejora consecuentes. Por lo tanto, los involucrados en este proceso deben trabajar en equipo para alcanzar en éxito en la investigación.

Stufflebeam define doce roles o papeles que se desempeñan en un proceso de evaluación, estos son (STUFFLEBEAM, D.: 1987; 43): el cliente de la evaluación, el diseñador, el coordinador, los asistentes, los respondentes, los especialistas en ayuda técnica, los especialistas en información, los especialistas en comunicación, el preparador de la evaluación, el investigador evaluativo, el promotor de la evaluación, y el metaevaluador.

“La evaluación debe ser una parte necesariamente integrante de las funciones de todo profesional.... Todos los profesionistas deben desarrollar sus responsabilidades evaluativas, puedan o no conseguir la ayuda de un equipo y aunque tengan que desempeñar ellos solos todas las funciones de la evaluación”
(*Ibid.* p. 53)

4.1.7 LOS MÉTODOS ALTERNATIVOS DE LA EVALUACIÓN.

De acuerdo a Stufflebeam, los tres métodos más importantes de evaluación de programas son la *pseudoevaluación*, la *cuasievaluación* y la *verdadera evaluación*, mismos que explica de la manera siguiente:

La *pseudoevaluación* intenta conducir a conclusiones erróneas mediante una evaluación. La *cuasievaluación*, incluye estudios que se preocupan por dar respuesta a ciertas cuestiones de interés, en lugar de determinar el valor de algo. La *verdadera evaluación* comprende lo que se considera como esfuerzos globales para examinar el valor y el mérito de un objeto (STUFFLEBEAM, D.: 1987; 65).

La *verdadera evaluación* se antepone a los estudios tendenciosos y recomienda la realización de investigaciones de conjunto basadas en cuestiones de valor y mérito.

Las evaluaciones verdaderas pueden ser estudios de orientación de la decisión, estudios políticos y estudios basados en el consumidor.

- Estudios de orientación de la decisión. El enfoque de la decisión orientada subraya que la evaluación debe utilizarse para el perfeccionamiento de un programa y para enjuiciar su valor. La intención de estos estudios es proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones.

Su principal ventaja consiste en que motiva a los grupos de profesionales y a las organizaciones gubernamentales para que utilicen la evaluación continua y sistemática para planificar y llevar a cabo los servicios que satisfacen las necesidades de los clientes. Proporciona también una base lógica que ayuda a los profesionales a responder de las decisiones tomadas en el curso de un servicio (*Ibid.* p. 73).

Su principal limitación es que la colaboración imprescindible entre el evaluador y el que toma decisiones puede conducir a una distorsión de los resultados. Se recomienda en este caso la metaevaluación externa (evaluación de la evaluación) para contrarrestar este problema.

- Estudios centrados en el cliente. Se centran básicamente en ayudar a aquellos que realizan un servicio cotidiano a valorar y perfeccionar sus contribuciones. El propósito del estudio es ayudar a la gente que forma parte de un servicio local a comprender cómo funcionan las actividades de su servicio y el grado en que estos servicios son respetados por los expertos y valorados por los clientes.

Este tipo de estudios tiene la ventaja de ser una investigación activa en la que se ayuda a la gente que realiza programas a dirigir sus propias evaluaciones. Su principal desventaja radica en su ausencia de credibilidad externa y en la posibilidad de manipulación por elementos locales que ejercen un gran control sobre la evaluación.

- Estudios políticos. Sirven para identificar y valorar los méritos de varas políticas que compiten en una sociedad o segmento social. Su propósito es describir y valorar los costos y beneficios potenciales de diversas políticas aplicables a una institución determinada o a la sociedad.

Su ventaja principal se refiere a que estos estudios son esenciales como guía de las instituciones y de la sociedad. La limitación que enfrentan es la posibilidad de corromperse por el ambiente político donde se llevan a cabo.

- Estudios basados en el consumidor. En este tipo de estudio, el evaluador funge como sustituto del consumidor. Su propósito consiste en juzgar los valores relativos de los bienes y servicios alternativos y, como consecuencia, ayudar a los contribuyentes y clientes a saber elegir en las adquisiciones de esos bienes y servicios.

La ventaja de estos estudios es que representan una valoración sólida e independiente, concebida para proteger a los consumidores de productos y servicios de muy baja calidad. Su principal desventaja es que puede llegar a independizarse tanto de quienes lo practican, que tal vez no pueda ser una verdadera ayuda en el momento de servir mejor a los consumidores. Además se requiere de un experto competente y confiable, así como de recursos suficientes. Generalmente es un método sumamente costoso y como resultado proporciona datos imperfectos y poco confiables.

La Investigación Evaluativa se ha considerado como el método rector de la investigación que se ha descrito en el apartado introductorio de este estudio debido a los siguientes criterios:

- A) Para abordar el problema de la investigación se requiere de información sobre las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, y valores que constituyen la base para la construcción de competencias en las personas. Estos datos deberán recopilarse de manera cuidadosa y responsable para generar una base informativa confiable.
- B) Se requiere revisar el plan de estudios actual de la Licenciatura en Pedagogía y contrastar sus cualidades con una situación ideal que responda a las necesidades de los alumnos, de las empresas y de la institución.
- C) A partir de estas bases informativas se precisará el inicio de un proceso de toma de decisiones para realizar modificaciones pertinentes en el currículo, tales como estrategias de formación profesional dirigidas a desarrollar las habilidades, destrezas, actitudes y valores que faciliten la generación de competencias en los estudiantes de Pedagogía.
- D) Tales acciones provenientes de la comparación, de la evaluación y de los procesos de decisión, se orientan a la mejora en el plan de estudios, que

proporcione beneficios a los alumnos, a las empresas, a la institución y por consiguiente a la sociedad.

4.2 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

Como se ha explicado anteriormente, la Investigación Evaluativa puede integrar diferentes técnicas metodológicas para recopilar la información pertinente al estudio. La observación es una de ellas, y para los fines del estudio que nos compete, resulta ser la Observación Participante la técnica de recogida de datos más adecuada.

La integración de la observación participante a la metodología de la investigación se debe básicamente a la calidad de la información que se requiere, debido a los alcances que el estudio persigue. Estos alcances se refieren a decisiones que deberán tomarse para realizar modificaciones al currículo, mismas que impactarán al proceso de formación profesional del alumno, a las necesidades de las empresas y de las personas que en ellas laboran, así como a la institución educativa que pretende ser un agente de mejora para la comunidad.

Es preciso **observar directamente** las actitudes y comportamientos que en los estudiantes de Pedagogía pueden denotar la necesidad de desarrollo de habilidades, conocimientos, destrezas, etc., durante su formación profesional con la finalidad de construir posteriormente, al ubicarse en un empleo, las competencias que le permitan incidir en la formación de las personas en una organización.

El grado de responsabilidad que el estudio requiere, implica seleccionar una estrategia de recogida de datos completa y sumamente confiable, tal es el caso de la observación participante en su cualidad de **observación directa o *in situ***. Así mismo, demanda del investigador el compromiso con el estudio para poder sortear

las dificultades que presenta y para aprovechar las ventajas que pueden beneficiar a la investigación.

Primeramente se explicará en qué consiste este tipo de observación y sus características.

4.2.1 DEFINICIÓN DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

“La observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos” (GOETZ, J. P.: 1988; 127).

En la observación interna o participante, el observador participa en la vida de un grupo u organización que estudia, entrando en la conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos, de tal forma que su presencia no perturbe o interfiera de algún modo en el curso natural de los acontecimientos. El investigador se somete a las reglas formales e informales del grupo social, participa en los distintos actos y manifestaciones de la vida; cuenta con acceso a sitios de reunión exclusivos de ese grupo, etc. (PÉREZ SERRANO, G.: 1998; 25).

El contar con acceso a todas las actividades de un grupo, es una importante oportunidad para observar un fenómeno o una situación desde una perspectiva directa e interna. El observador puede inclusive vigilar las experiencias y procesos mentales propios.

Lo anterior no sólo representa una ventaja, también implica algunos riesgos. El mayor de ellos radica en que los marcos interpretativos desarrollados durante años de actividad docente imponen la modalidad en que percibimos las experiencias ajenas, en lugar de convertirnos nosotros mismos en material de

valoración. Se requiere un proceso de "limpieza" de los propios procesos de pensamiento (WOODS, P.: 1989; 51).

En las notas de campo, el investigador incluye comentarios interpretativos basados en sus percepciones. Estas interpretaciones están influidas por el rol social que llega a desempeñar en el grupo y por las reacciones de los participantes.

La observación participante es útil para la obtención de las definiciones que los individuos tienen de su realidad y los constructos que organizan su mundo. Esto se manifiesta a través de las pautas del lenguaje, por lo que el investigador debe estar familiarizado con las variantes lingüísticas o la jerga de los participantes.

"Es fundamental la recogida de relatos, anécdotas y mitos, como los que surgen en las conversaciones y charlas cotidianas de las salas de profesores o de los grupos de alumnos, pues ayudan a comprender el sentido de los temas que más interesan a docentes, alumnos y padres. Asimismo, ofrecen una base para determinar la medida en que se están alcanzando los fines y objetivos formales e informales de los grupos" (GOETZ, J. P.: 1988; 126).

El observador participante, por estar activamente involucrado en la situación observada, frecuentemente genera introspecciones y desarrolla relaciones interpersonales que son virtualmente imposibles de lograr a través de otro método. El nivel de su participación puede ser variado. En la *participación completa* el individuo se convierte en un miembro del grupo y el rol de observador es conciliado. El papel del observador también puede estar abierto y *funcionar primeramente como un participante*, manteniendo sus actividades observacionales sin ocasionar interferencia. Este nivel es comúnmente utilizado en estudios de comportamiento organizacional y en proyectos realizados por psicólogos industriales. Otra alternativa consiste en que el investigador puede funcionar *primeramente como un observador*, pero participar suficientemente como para generar rapport con el grupo y desarrollar una mejor comprensión de sus

funciones y relaciones. Este nivel es típico en los estudios antropológicos de Margaret Mead (BORG Y GALL.: 1989; 391).

Sin embargo, la *participación completa* aunque es la mejor opción para recolectar información correcta, presenta algunas dificultades. La más seria de éstas consiste en el problema de la ética acerca de la decepción y la reacción al ser descubierta. Otra dificultad se refiere a que en las observaciones que se realizan a grupos pequeños, la participación del observador puede llegar a modificar el fenómeno o situación bajo su estudio. El investigador puede verse también involucrado emocionalmente y perder, en consecuencia, la objetividad. Debido a limitaciones como estas, se utilizan más las alternativas que implican grados moderados de participación.

4.2.2 CRITERIOS PARA EVALUAR LOS ESTUDIOS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

Si se persigue obtener las ventajas de este método, los estudios que utilicen la observación participante deben cumplir con ciertos estándares. Louis Smith desarrolló los siguientes criterios para juzgar la validez de los estudios en los cuales se emplea la evaluación participante (BORG Y GALL.: 1989; 392).

- a) *Calidad de la observación directa in situ.* Smith se percató de que los individuos, las organizaciones y los grupos, frecuentemente enmascaran ante el investigador lo que en realidad sucede. El enmascaramiento se dificulta más en la observación participante que con otros tipos de recolección de datos, como los cuestionarios.
- b) *Libertad de acceso.* Para realizar observaciones participantes en entornos escolares, es preciso que el investigador cuente con un amplio acceso. Este consiste por ejemplo, en acceso para asistir a clases y reuniones. Con la finalidad de obtener un panorama claro e imparcial del fenómeno, es

importante que no se realicen arreglos o advertencias previas sobre su presencia.

- c) *Intensidad de la observación.* Cuando este método es utilizado, se requiere una gran cantidad de horas de observación participante. A medida que la observación directa se incrementa, las oportunidades de obtener una visión clara del fenómeno estudiado son mejores.
- d) *Datos cualitativos y cuantitativos.* Aunque en el pasado los datos etnográficos han sido en su mayoría cualitativos, existe una tendencia actual en la etnografía educativa orientada a la recolección de datos cualitativos y cuantitativos. La utilización de videograbaciones, por ejemplo, permite estudios cualitativos y cuantitativos.
- e) *Triangulación y multimétodos.* Este procedimiento se refiere a la estrategia de emplear en la exploración de un problema, diferentes tipos de instrumentos para la recopilación de datos, tales como tests, observación directa, entrevistas y análisis del contenido.
- f) *Muestreo de datos.* Debido a que el observador participante no puede ver todo lo que es relevante en la situación estudiada, puede resultar necesaria la utilización de procedimientos para obtener una muestra significativa del universo de datos.
- g) *Medidas contra la interferencia.* El observador participante debe estar alerta a factores que puedan interferir propiciando introspecciones sobre el comportamiento observado.

4.2.3 PREGUNTAS EXPLORADAS EN LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

Los investigadores asumen una variedad de actividades al fungir como observadores participantes. Sin embargo, centran su atención en ver y escuchar

para poder responder a preguntas como las que a continuación se presentan (BORG Y GALL.: 1989; 394).

1. ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuántas personas son, y cuáles son sus identidades y características relevantes? ¿Cómo se adquiere la membresía en el grupo?
2. ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué están haciendo las personas en el grupo o en la escena y qué se dicen unos a otros?
 - a) ¿Cuáles son los comportamientos repetitivos e cuáles son irregulares? ¿En qué eventos, o rutinas se involucran? ¿Cuáles son los recursos utilizados en estas actividades, y cómo están ubicados? ¿Cómo se organizan, etiquetan, explican y justifican? ¿Qué contextos sociales divergentes pueden identificarse?
 - b) ¿Cómo se comportan unos con otros en el grupo? ¿Cuál es la naturaleza de su participación e interacción) ¿Cómo se relacionan unos con otros? ¿Cuáles estatus y roles son evidentes en esta interacción? ¿Quién toma las decisiones y por quién? ¿Cómo se organizan a sí mismos para las interacciones?
 - c) ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Cuáles son los asuntos más comunes y cuáles son raros? ¿Cuáles historias, anécdotas, y discursos intercambian entre sí? ¿Qué lenguaje utilizan para comunicarse (verbal y no verbal)? ¿Qué creencias demuestra el contenido de su conversación? ¿Qué formatos de conversación siguen? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha?
3. ¿Dónde se localiza el grupo o escenario? ¿Qué ubicación física y qué ambientes conforman sus contextos? ¿Cuáles recursos naturales son evidentes y qué tecnología crean o utilizan? ¿Cómo se ubica el grupo y

cómo utiliza el espacio y objetos físicos? ¿Qué consumen y qué producen?
¿Cuáles visiones, sonidos, olores, sabores y sensaciones emotivas se encuentran en el contexto que el grupo utiliza?

4. ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo? ¿Con qué frecuencia se llevan a cabo estas reuniones y cuál es su duración? ¿Cómo es que el grupo conceptualiza, utiliza y distribuye el tiempo? ¿Cómo visualizan los participantes su pasado y su futuro?
5. ¿Cómo se identifican los elementos interrelacionados, tanto desde el punto de vista del participante, como desde la perspectiva del investigador? ¿Cómo se mantiene la estabilidad? ¿Cómo se origina el cambio y cómo es administrado? ¿Cómo se organizan los elementos identificados? ¿Qué reglas o normas gobiernan su organización social? ¿Cómo se relaciona el grupo con otros grupos, organizaciones o instituciones?
6. ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a lo que hacen? ¿Cuál es la historia del grupo? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores, y concepciones del mundo se encuentran en el grupo?

4.2.4 FASES EN LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

Norman Denzin establece una lista para las fases o pasos a seguir en la realización de un estudio que utilice la observación participante (BORG Y GALL.: 1989; 395).

1. Previo al inicio de los contactos con el campo y de las observaciones, debe formularse una definición general del problema. También es preciso adoptar una perspectiva teórica, revisar la literatura relevante y escribir una declaración inicial de la investigación y de sus objetivos teóricos.

2. A continuación, se debe seleccionar una ubicación de campo, determinada mayormente por la formulación del problema. El diseño debe ser flexible, de tal forma que puedan considerarse diversas ubicaciones o entornos para observaciones posteriores.
3. Los contactos iniciales de campo deben realizarse de acuerdo a la selección del entorno de la investigación. Es preciso establecer el acceso, hacer público el propósito del estudio a ciertas personas e iniciar las observaciones.
4. En esta fase se realiza la implementación del primer paso. Se desarrollan definiciones de los conceptos clave y se emplean múltiples métodos de investigación. Se conjuntan datos estadísticos sobre el entorno y los participantes, se analizan documentos y se registran, los antecedentes históricos del entorno.
5. La investigación de campo está en progreso. Los informantes se seleccionan, se abordan y se instruyen, así mismo, solicitan las entrevistas. Las formulaciones teóricas previas se ponen a prueba, se reformulan y se prueban de nuevo. Los casos negativos se solucionan conforme se sigue el método de inducción analítica.
6. Se desarrollan categorías para el análisis de datos conforme se formulan y prueban las hipótesis. Los indicadores de conceptos clave se desarrollan y se definen para conformar un esquema de codificación y análisis.
7. Se desarrollan y validan conjuntos complejos de proposiciones con métodos múltiples y variedad de datos. Se seleccionan grupos comparativos para especificar posteriormente las proposiciones causales y desarrolla así, una red secuencial y explicatoria.
8. Esta es la conclusión del estudio, aunque puedan ser necesarias algunas observaciones adicionales. Se rompe con el rol desempeñado al disminuir

paulatinamente las observaciones. Se da inicio al reporte de la investigación, de tal forma que las notas previas y las observaciones se incorporan en un panorama final de los eventos y procesos estudiados. Esta fase se mantiene deliberadamente abierta, puesto que los observadores pueden precisar de datos complementarios.

Este modelo puede sintetizarse en cuatro grandes momentos de análisis: la selección y definición de problemas, conceptos e índices; la incorporación de los hallazgos individuales; la organización y recolección de los datos; y la interpretación de los mismos.

4.2.5 VENTAJAS Y DESVENTAJAS.

De acuerdo a Hargreaves (1967), una ventaja de la observación participante es la de permitir una entrada fácil en la situación social. Al reducir la resistencia de los miembros del grupo, disminuye la extensión de la perturbación que el investigador introduce en la situación "natural" y le permite experimentar y observar normas, valores, conflictos y presiones del grupo, que en un período prolongado no pueden permanecer ocultos a quien desempeña un papel destacado en el interjuego social del grupo (PÉREZ SERRANO, G.: 1998; 26).

Otra ventaja consiste en que la medida que existe un mayor número de oportunidades de observación, se facilita el conocimiento de datos que pueden estar ocultos en el grupo.

La mayor desventaja es la subjetividad del observador, ya que puede involucrar sus propios sentimientos o prejuicios.

“La observación participante ha sido tradicionalmente considerada por sus practicantes como una estrategia no valorativa de recogida de datos cuyo objeto es la descripción auténtica de grupos sociales y escenas culturales. En los últimos

tiempos, ha ido utilizada para la realización de estudios de evaluación, descripción e interpretación en el ámbito educativo” (GOETZ, J. P.: 1988; 127).

La participación contribuye a la valoración. El investigador se convierte en miembro y puede también operar por reflexión y analogía, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivaciones e identificando el momento y la manera en que se presentan.

En este capítulo sobre la metodología de la investigación se ha pretendido facilitarle inicialmente al lector la comprensión del problema y sus objetivos, de tal manera que pueda relacionar estos elementos con los métodos propuestos.

La aplicación de la metodología se realizó investigando en las compañías integradas al proyecto de Prácticas en la Empresa, información sobre competencias laborales requeridas para la formación del factor humano en las organizaciones. Como técnica metodológica se aplicaron entrevistas (*Cfr.* Anexo 5) a los responsables de las áreas de recursos humanos de dichas empresas con base en parámetros, los cuales corresponden a las facetas de las competencias (habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores). Esta entrevista estructuró con una serie de preguntas abiertas orientadas a investigar cuáles son las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, valores y necesidades de formación para que el estudiante de pedagogía pueda constituir competencias que le permitan cumplir exitosamente con su objetivo en la empresa, la formación del personal.

Por otra parte, se realizaron observaciones directas (*in situ*) para obtener información durante la realización de las prácticas en la empresa de los estudiantes de la Lic. en Pedagogía, como levantamiento de campo.

También se llevaron a cabo entrevistas con los estudiantes del 5to. Semestre de la Licenciatura en Pedagogía que se encontraban desarrollando su proyecto de prácticas en la empresa. Dichas entrevistas se basaron en una estructura semiguada (*Cfr.* Anexo 6), construida de manera similar a la correspondiente a las empresas. Se elaboraron preguntas referentes a las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores implícitos en la realización del proyecto de prácticas en la empresa. Así mismo, se identificaron en la entrevista las funciones que se desempeñaron en el proyecto y las sugerencias que los alumnos presentaron a propósito de su formación para facilitar su integración al ámbito de las organizaciones.

Posteriormente se llevó a cabo el análisis de contenido para construir el sentido a partir de esta información.

Con este esquema se pretendió generar información sobre la situación real actual y poder realizar un contraste con la situación ideal que se persigue. Esto con base en las metas establecidas en la Escuela de Pedagogía.

El capítulo quinto presenta a continuación el análisis de los datos que se obtuvieron al aplicar la metodología ya descrita. Los datos más relevantes se muestran de manera sencilla para facilitar su comprensión, ya que se obtuvo una gran cantidad de información, misma que debía sistematizarse objetivamente para reportar los datos más significativos.

La información que se describe ha sido recabada en las instituciones integradas al proyecto de prácticas en la empresa y con los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía del 5to. Semestre, los cuales participaron en dicho programa en el ciclo escolar 2003-01.

CAPITULO V

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En el presente apartado se exponen los resultados de haber trabajado la información obtenida a partir de la guía metodológica elegida para la sistematización, el análisis y la construcción de sentido.

El método rector de este estudio fue la Investigación Evaluativa, como expuso en el capítulo IV. Este método permite la utilización de múltiples instrumentos metodológicos, tales como las entrevistas y las observaciones que se emplearon en este caso.

El período de recogida de datos de la investigación inició con la realización de entrevistas con las personas que supervisaron en las organizaciones a los alumnos del 5to. Semestre de la Licenciatura en Pedagogía durante su periodo de prácticas en la empresa.

La totalidad de empresas integradas al proyecto de prácticas durante el período correspondiente al ciclo escolar 2003-01 fue de 17. Este grupo de instituciones conformaron la muestra sujeta a investigación. Sin embargo, se pudo acceder solamente a 11 organizaciones para la aplicación de las entrevistas. De estas empresas, 9 fueron visitadas y filmadas, una solamente permitió la aplicación del formato de entrevista puesto que se encontraba en recorte de personal, y la restante pudo visitarse pero no permitió la videograbación.

Las entrevistas se basaron en un formato semiestructurado (Cfr. Anexo 5), a partir del cual se presentaban preguntas a los supervisores de los estudiantes con respecto al proyecto que se realizó, las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que se requiere desarrollar en el futuro pedagogo para la constitución de competencias. También se hicieron preguntas relativas a las sugerencias de formación para los estudiantes de Pedagogía y las competencias requeridas para el desempeño eficaz de la función de capacitación.

Inicialmente se ha señalado que la función básica que el Pedagogo puede desempeñar en una empresa es precisamente la formación del factor humano. Por

lo tanto, las preguntas de las entrevistas se concentraban en dicha función expresada como “capacitación”, por ser éste un término manejado en todas las instituciones para hacer referencia a la formación.

Sin embargo, también se abordó el tema de las funciones de la gestión de Recursos Humanos que el pedagogo puede llegar a desempeñar, con la finalidad de conocer más detalladamente la percepción que las empresas tienen con respecto a sus posibilidades laborales.

Posteriormente se realizaron observaciones in situ, es decir, en el lugar donde los estudiantes llevaron a cabo su proyecto. Las observaciones perseguían la finalidad de complementar la información recabada en las entrevistas con los supervisores de los practicantes.

Sin embargo, no fue posible completar las observaciones con la totalidad de los estudiantes, por lo que se aplicaron entrevistas con éstos para rescatar la información.

Las entrevistas con los estudiantes del 5to. Semestre de Pedagogía se basaron en una entrevista semiguída (Cfr. Anexo 6), consistente en preguntas relativas al proyecto correspondiente, las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores desarrollados durante el período de sus prácticas. También se abordó el tema de las sugerencias de formación que se pueden integrar a los planes de la Licenciatura en Pedagogía para facilitar su desarrollo y desempeño en el ámbito de las empresas.

Los alumnos que realizaron sus prácticas durante el 5to. Semestre fueron 31. Fue posible entrevistar a 22 alumnos.

Para reportar la información obtenida, primeramente se presentan los datos recabados a partir de las entrevistas en las empresas.

Se elaboraron tablas de frecuencias y las gráficas correspondientes para poder distinguir los atributos más mencionados en las entrevistas. Este proceso se realizó con cada una de las facetas de las competencias, es decir, habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores.

A continuación se exponen los resultados obtenidos referentes a las **habilidades** que el pedagogo debe desarrollar para desempeñar la función de capacitación. Se presenta la tabla de frecuencias (Fig. 6.1) para las habilidades mencionadas durante las entrevistas en las empresas integradas al proyecto de prácticas, así como la gráfica correspondiente (Fig. 6.2).

**DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS EN EL
PEDAGOGO
HABILIDADES**

HABILIDADES	FRECUENCIA
Liderazgo	7
Trabajo en equipo	6
Análisis	6
Relaciones Interpersonales	5
Comunicación	4
Detección de oportunidades de desarrollo	3
Toma de decisiones	2
Observación	2
Didáctica	2
Desarrollo de programas de capacitación	2
Motivación hacia otros	1
Capacidad para escuchar	1
Trabajo de calidad	1
Organización del tiempo	1
Eficiencia y Eficacia	1
Iniciativa	1
Visión global	1
Trabajo bajo presión	1
Razonamiento lógico	1
Síntesis	1
Desarrollo de instructores	1
Convicción/Persuasión	1

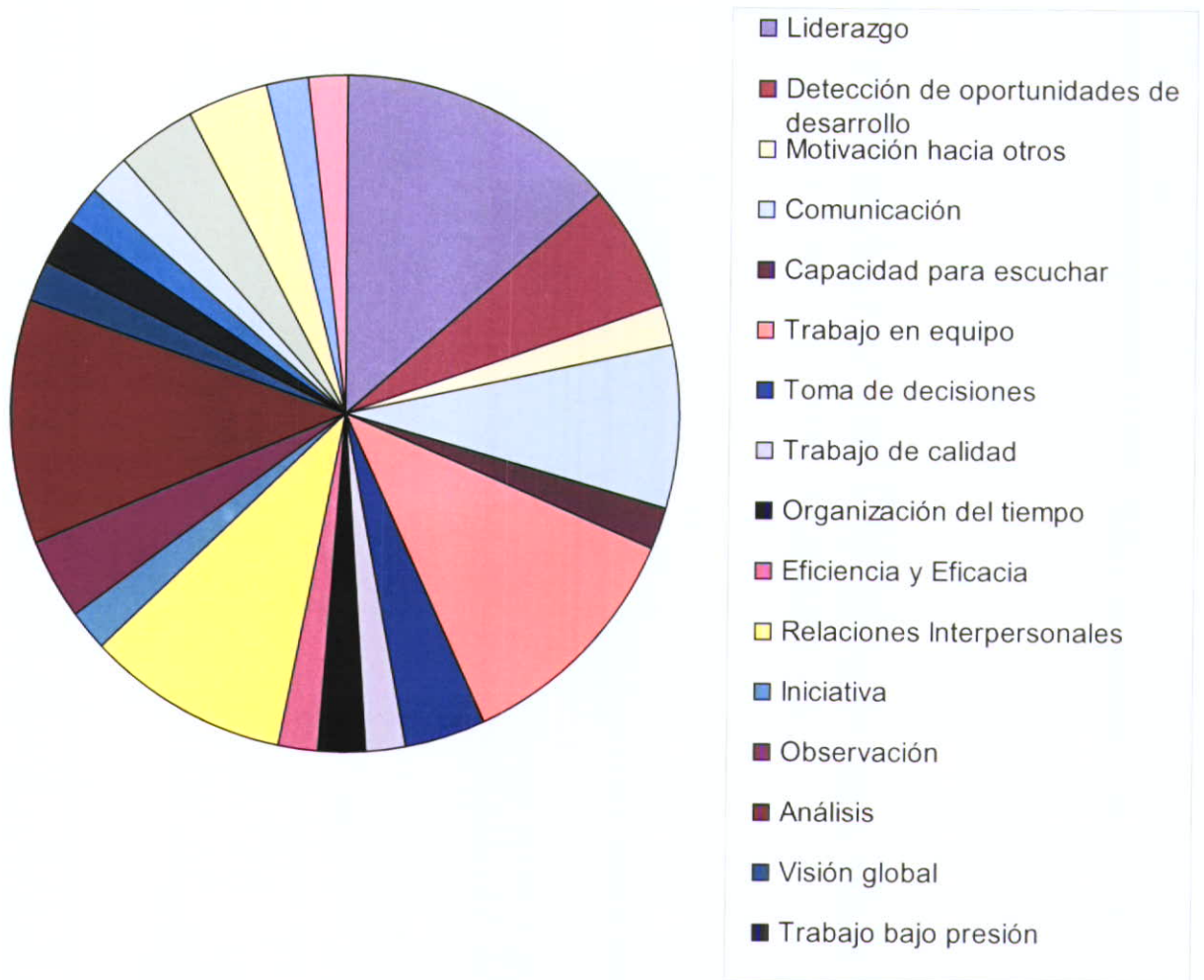
21

(Fig. 6.1 Tabla de frecuencias para habilidades)

Como puede apreciarse, las habilidades que aparecen con mayor frecuencia en las entrevistas realizadas en las empresas son: liderazgo, trabajo en equipo, relaciones interpersonales y comunicación.

Esto significa que para la función de capacitación se consideran necesarias las habilidades mencionadas en la persona que desempeñe la labor. Así mismo, puede advertirse que estas habilidades son relevantes en diferentes empresas con distintas culturas o filosofías organizacionales, pero se consideran como requerimientos comunes para la formación del personal.

MUESTRA: EMPRESAS PROYECTO PRÁCTICAS
 DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS EN EL PEDAGOGO
HABILIDADES



(Fig. 6.2 Gráfica para habilidades)

formar al factor humano en las empresas, lo cual implica desempeñarse en distintas situaciones orientadas a dicha función y trabajar con personas de diferentes niveles (de puestos y de nivel escolar) en las organizaciones.

Las **destrezas** que pudieron identificarse durante las entrevistas en cuestión se señalan en la siguiente tabla (Fig. 6.3) y gráfica correspondiente (Fig. 6.4).

MUESTRA: EMPRESAS PROYECTO PRÁCTICAS
DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS EN EL
PEDAGOGO
DESTREZAS

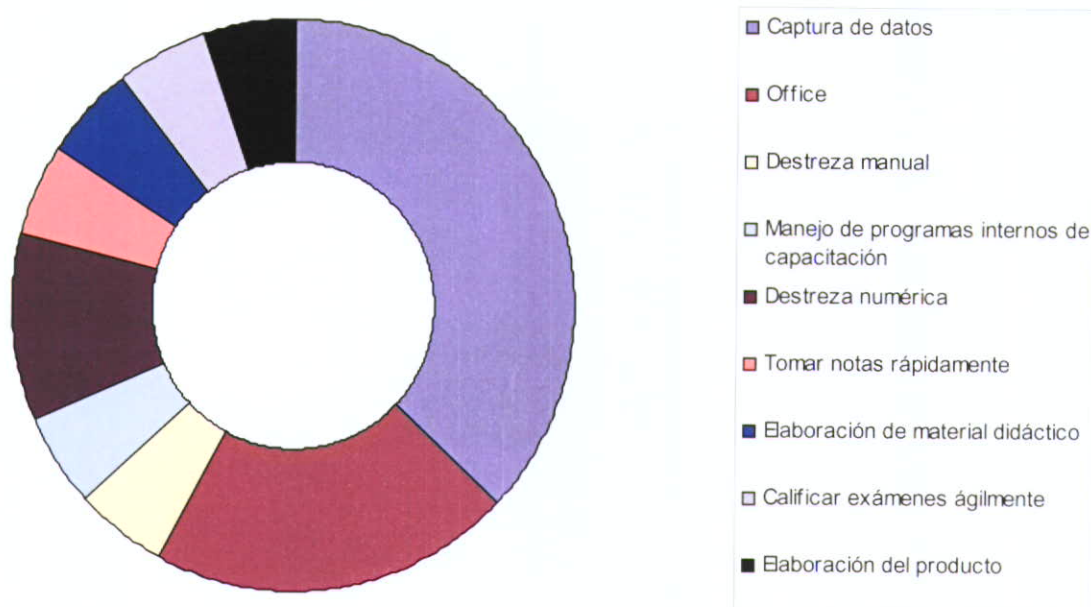
DESTREZAS	FRECUENCIA
Captura de datos	7
Office	4
Destreza numérica	2
Destreza manual	1
Manejo de programas internos de capacitación	1
Tomar notas rápidamente	1
Elaboración de material didáctico	1
Calificar exámenes ágilmente	1
Elaboración del producto	1
9	

(Fig. 6.3 Tabla de frecuencias para destrezas)

Las destrezas que más frecuentemente fueron consideradas como parte del perfil del formador o capacitador en las empresas fueron: captura de datos y manejo del programa Microsoft Office. El desempeño de la función de capacitación implica actividades de captura, manejo de datos en computadora para el control de la información, elaboración de manuales y material didáctico, integración de cuentas de contabilidad, inventario de habilidades, etc.

A continuación se presenta de manera gráfica esta información.

MUESTRA: EMPRESAS PROYECTO PRÁCTICAS
 DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS EN EL PEDAGOGO
DESTREZAS



(Fig. 6.4 Gráfica para destrezas).

Durante las entrevistas solamente una empresa manifestó la necesidad de que la persona encargada de la función de capacitación contara con destrezas para la elaboración del producto. La mayoría de los supervisores de practicantes refirieron que las destrezas requeridas en el formador, y de manera específica, en el pedagogo, corresponden a la captura de datos y dominio de la computadora como principal herramienta de trabajo.

Los **conocimientos** que pudieron identificarse como los más requeridos para la función de capacitación desempeñada por un pedagogo, son también diversos.

Corresponden a una amplia gama de conocimientos que se detallan en la tabla siguiente (Fig. 6.5).

MUESTRA: EMPRESAS PROYECTO PRÁCTICAS	
DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS EN EL PEDAGOGO	
CONOCIMIENTOS	
CONOCIMIENTOS	FRECUENCIA
Capacitación (proceso y objetivos)	6
Conocimientos de la empresa (estructura, filosofía, objetivos)	5
Conocimientos del negocio	3
Desarrollo de la persona	2
Conocimientos técnicos	2
ISO 9000	2
Manejo de grupos	2
Administración de Recursos Humanos	2
Administración	2
Didáctica	2
Marco legal de la capacitación	2
Análisis de puestos	2
Educación	1
Conocimientos básicos Matemáticas	1
Conocimientos básicos Ingeniería	1
Conocimientos básicos Física	1
Gestión por competencias	1
Derecho laboral	1
Nómina y compensaciones	1
Seguridad Industrial	1
Oferta laboral local	1
Reclutamiento y Selección	1
Organigramas	1
Políticas y procedimientos	1

23

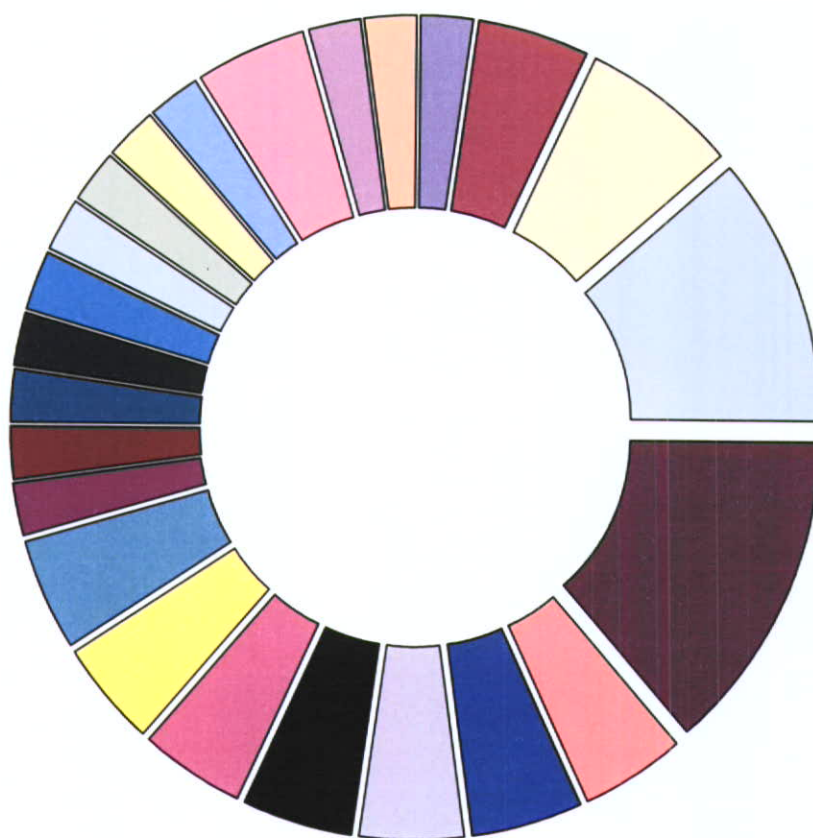
(Fig. 6.5 Tabla de frecuencias para conocimientos)

Es importante señalar que los conocimientos más relevantes para desempeñar la función de capacitación corresponden a: conocimientos sobre el proceso de capacitación, conocimientos de la empresa y conocimientos del negocio. Sin embargo, es preciso enfatizar que para poder cumplir con las actividades tan variadas que implica esta función, son imprescindibles todos los conocimientos

indicados, ya que se espera que el pedagogo pueda responder a las nuevas demandas de la formación de las personas.

La variedad de los conocimientos identificados en las entrevistas puede apreciarse en la gráfica correspondiente (Fig. 6.6).

MUESTRA: EMPRESAS PROYECTO PRÁCTICAS
 DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS EN EL PEDAGOGO
CONOCIMIENTOS



- Educación
- Desarrollo de la persona
- Conocimientos del negocio
- Conocimientos de la empresa (estructura, filosofía, objetivos)
- Capacitación (proceso y objetivos)
- Conocimientos técnicos
- ISO 9000
- Manejo de grupos
- Administración de Recursos Humanos
- Administración
- Didáctica
- Marco legal de la capacitación
- Conocimientos básicos Matemáticas
- Conocimientos básicos Ingeniería
- Conocimientos básicos Física
- Gestión por competencias
- Derecho laboral
- Nómina y compensaciones
- Seguridad Industrial
- Oferta laboral local
- Reclutamiento y Selección
- Análisis de puestos
- Organigramas

(Fig. 6.6 Gráfico para conocimientos)

Las **actitudes** que pudieron identificarse como necesarias para que el pedagogo pueda realizar la función de capacitación (Fig. 6.7 y Fig. 6.8), forman parte de la cultura de las empresas investigadas.

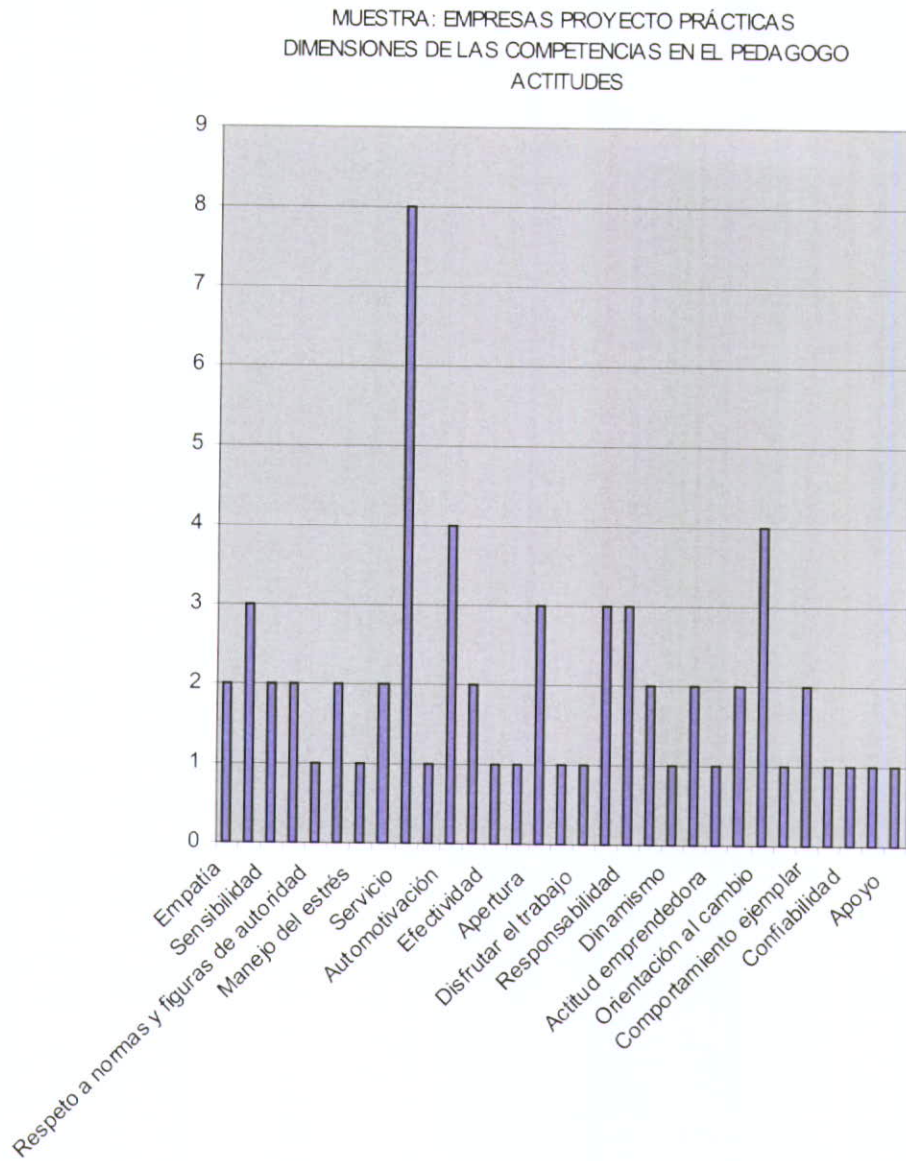
MUESTRA: EMPRESAS PROYECTO PRÁCTICAS
DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS EN EL
PEDAGOGO
ACTITUDES

ACTITUDES	FRECUENCIA
Servicio	8
Automotivación	4
Orientación al cambio	4
Trabajo bajo presión	3
Apertura	3
Compromiso	3
Responsabilidad	3
Empatía	2
Sensibilidad	2
Autonomía	2
Disponibilidad	2
Actitud positiva	2
Motivación al personal	2
Trato amable	2
Innovación	2
Orientación a resultados	2
Comportamiento ejemplar	2
Respeto a normas y figuras de autoridad	1
Manejo del estrés	1
Manejo de conflictos	1
Efectividad	1
Autoestima	1
Sentido de pertenencia	1
Disfrutar el trabajo	1
Dinamismo	1
Actitud emprendedora	1
Tolerancia a la frustración	1
Humildad	1
Confiabilidad	1
Sinceridad	1
Apoyo	1

31

(Fig. 6.7 Tabla de frecuencias para actitudes)

(Fig. 6.8 Gráfico para actitudes)



Las actitudes que fueron mencionadas con mayor frecuencia fueron: servicio, automotivación y orientación al cambio. Sin embargo, todas las actitudes identificadas demandan que la persona encargada de la formación del factor humano se desempeñe de manera ejemplar, es decir, mostrando congruencia en su desenvolvimiento.

Con respecto a los **valores** requeridos para el desempeño de la formación del personal en las organizaciones (Fig. 6.9 y Fig. 6.10), se enfatizó que la persona encargada de desempeñarse en dicha función debe vivirlos no solamente en su trabajo, sino en todas las situaciones y contextos en los que se desenvuelva.

MUESTRA: EMPRESAS PROYECTO PRÁCTICAS
DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS EN EL
PEDAGOGO
VALORES

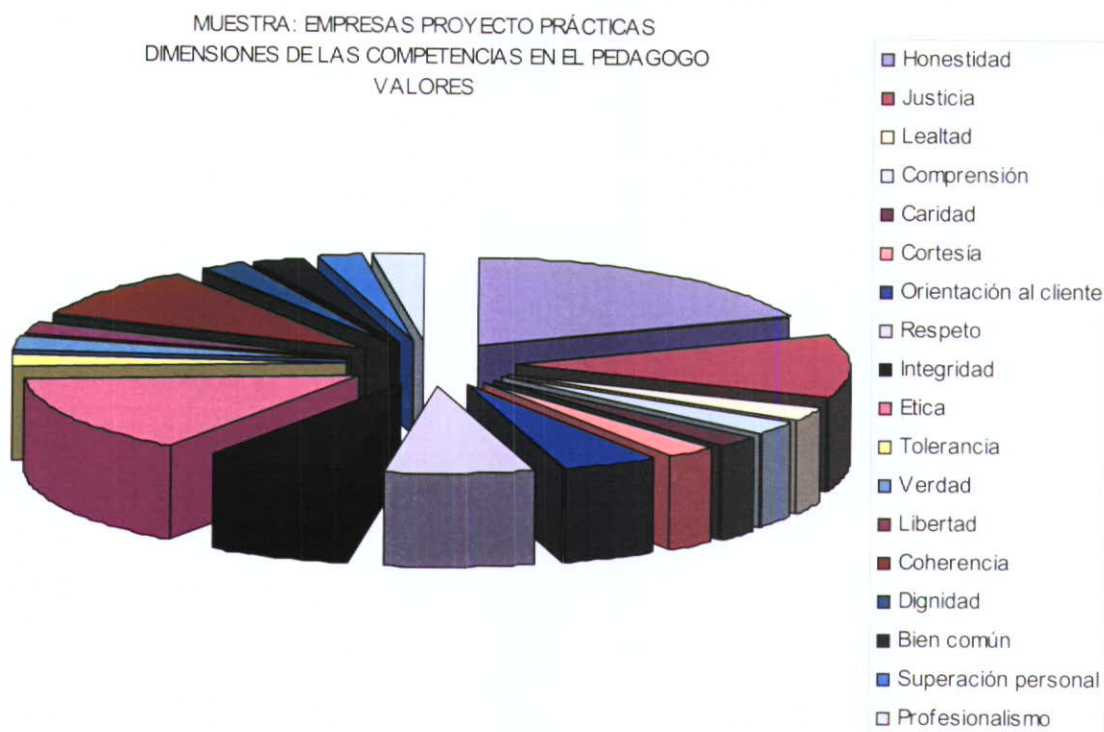
VALORES	FRECUENCIA
Honestidad	8
Etica	6
Justicia	5
Coherencia	4
Respeto	3
Integridad	3
Orientación al cliente	2
Lealtad	1
Comprensión	1
Caridad	1
Cortesía	1
Tolerancia	1
Verdad	1
Libertad	1
Dignidad	1
Bien común	1
Superación personal	1
Profesionalismo	1

18

(Fig. 6.8 Tabla de frecuencias para valores)

Las personas entrevistadas en las empresas señalaron que los valores se aprenden desde la institución familiar y deben ser fortalecidos durante el proceso educativo (permanente) de los individuos. La Universidad puede favorecer el fortalecimiento de los valores en sus alumnos a través de experiencias que surjan en estrategias prácticas de formación durante sus estudios.

(Fig. 6.10 Gráfico para valores)



Las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores como dimensiones de las competencias que deben desarrollarse durante la formación profesional, constituyen también los elementos más relevantes para cumplir con el perfil correspondiente a la formación del factor humano en las organizaciones. Para cada una de las empresas visitadas, los atributos del pedagogo deben ser congruentes con su trabajo como formador, con los objetivos de la organización, así como con las metas profesionales y personales del personal.

La formación de las personas en las organizaciones demanda un alto compromiso por parte de quien se desempeñe en dicha labor. Su trabajo debe orientarse a coadyuvar al cumplimiento de las metas organizacionales y al logro de los objetivos de cada uno de los empleados. La función en cuestión tiene una doble dimensión, aunada a la vocación y perspectivas de desarrollo que tenga la persona en el cargo.

La información restante que se obtuvo en las entrevistas con los supervisores de los practicantes, es relevante para la toma de decisiones orientada a la mejora de los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía. Estos datos también manifiestan las necesidades de las empresas en virtud de contar con personal calificado para responder a los retos de crecimiento y competitividad a partir del talento de sus colaboradores.

Esta información se concentra en los rubros correspondientes a:

- ✓ Situaciones específicas en que las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores son requeridos al ejercer la función de capacitación.
- ✓ Estrategias de formación para desarrollar las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores en el estudiante de pedagogía.
- ✓ Competencias requeridas en el responsable de la capacitación.

- ✓ Funciones de la administración de recursos humanos donde puede ubicarse la labor del pedagogo.

La información correspondiente a estos aspectos se presenta en la tabla siguiente.

TABLA DE DATOS OBTENIDOS EN LAS ENTREVISTAS CON LAS EMPRESAS INTEGRADAS AL PROGRAMA DE PRÁCTICAS.

Situaciones específicas en la capacitación.	Competencias requeridas para la capacitación.	Estrategias de formación para los estudiantes.	Funciones de recursos humanos.
Planeación, diseño y elaboración, implementación y evaluación de programas de capacitación.	Trato digno.	Impartir asignatura de capacitación durante varios semestres.	Capacitación y desarrollo del personal.
Interacciones personales en el trabajo diario.	Iniciativa.	Implementar seminarios y talleres prácticos para ejercitar habilidades, conocimientos, actitudes, etc.	Evaluación del desempeño.

Situaciones específicas en la capacitación.	Competencias requeridas para la capacitación.	Estrategias de formación para los estudiantes.	Funciones de recursos humanos.
Motivación al personal.	Creatividad.	Integrar manejo de casos en las asignaturas y talleres para la simulación de situaciones de conflicto reales.	Reclutamiento y Selección.
Presentación de resultados.	Liderazgo.	Incrementar el nivel de exigencia por parte de los docentes para que los alumnos puedan responder a demandas similares a las reales y al trabajo de calidad.	Seguimiento y retroalimentación al personal docente (Inst. educativa).
Manejo de grupos.	Conocimientos técnicos.	Coherencia y calidad educativa en los docentes.	Certificación de la calidad educativa (Inst. educativa).

Situaciones específicas en la capacitación.	Competencias requeridas para la capacitación.	Estrategias de formación para los estudiantes.	Funciones de recursos humanos.
Organización de eventos.	Análisis y solución de problemas.	Iniciar prácticas en la empresa desde los primeros semestres.	Seguridad e Higiene.
Solución de problemas y toma de decisiones.	Comunicación efectiva.	Adecuar didáctica, métodos de enseñanza y dinámicas de acuerdo a temas de empresa.	Desarrollo Organizacional.
Situaciones de presión.	Manejo de recursos didácticos y técnicas educativas.	Fomentar sensibilidad y paciencia en los alumnos.	Servicios al personal (organización de eventos deportivos, sociales y de integración).
Supervisión y dirección de personal.	Conocimientos sobre proceso de enseñanza-aprendizaje para la capacitación.	Impartir asignaturas sobre ISO 9000 y sus aplicaciones.	

Situaciones específicas en la capacitación.	Competencias requeridas para la capacitación.	Estrategias de formación para los estudiantes.	Funciones de recursos humanos.
Seguimiento a programas educativos.	Responsabilidad.	Integrar asignaturas que aborden a la empresa y su estructura, la industria y sus giros.	
En todo momento durante el trabajo cotidiano.	Motivación.	Fortalecer valores, autoestima y motivación desde la familia.	
Inducción a la empresa.	Conocimientos sobre nuevas tendencias en la capacitación.	Dar mayor seguimiento a los alumnos durante su proyecto de prácticas.	
Inducción al puesto.	Empatía.	Planear la realización de las prácticas por proyectos, no por horas.	

Situaciones específicas en la capacitación.	Competencias requeridas para la capacitación.	Estrategias de formación para los estudiantes.	Funciones de recursos humanos.
Sesiones interdepartamentales (juntas para acuerdos).	Detección oportuna de problemas.	Implementar contenidos sobre canales de comunicación interpersonal.	
Elaboración de diagnósticos y detección de problemas.	Persuasión.	Diseñar, elaborar e implementar proyectos y programas de capacitación durante la licenciatura.	
Reconocer errores y plantear alternativas de corrección.	Control de presupuestos.	Fortalecer didáctica y currículo.	
Proceso de ISO 9000 (documentación, auditorías, certificación, etc.)	Buen expositor (transmitir los conocimientos de manera adecuada a los educandos).	Propiciar el crecimiento personal del alumno al concientizarlo sobre su plan de vida.	

Situaciones específicas en la capacitación.	Competencias requeridas para la capacitación.	Estrategias de formación para los estudiantes.	Funciones de recursos humanos.
Seguimiento al marco legal de la capacitación.	Servicio.	Monitoreo de grupos y retroalimentación en la elaboración de proyectos.	
Negociaciones.	Desarrollo de las personas.	Impartir seminarios de Reclutamiento y Selección.	
	Conocimientos del negocio.	Fortalecer habilidades numéricas a través de asignaturas de matemáticas.	
	Valores (honestidad, integridad, etc.)	Proporcionar conocimientos sobre nóminas y compensaciones.	
	Actuación ejemplar (congruencia).	Impartir materias sobre funciones, técnicas y herramientas de la Administración de Recursos Humanos.	

Situaciones específicas en la capacitación.	Competencias requeridas para la capacitación.	Estrategias de formación para los estudiantes.	Funciones de recursos humanos.
	Conocimientos sobre requerimientos de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (marco legal).	Implementar planes educativos que fomenten el desarrollo de las actitudes requeridas.	
	Conocimientos sobre el mercado local de la capacitación.	Mayor sensibilización y motivación hacia el ámbito empresarial.	
	Sensibilidad.	Educación participativa.	
		Fomentar la versatilidad en los alumnos.	
		Enfatizar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en personas de bajo nivel educativo.	

Situaciones específicas en la capacitación.	Competencias requeridas para la capacitación.	Estrategias de formación para los estudiantes.	Funciones de recursos humanos.
		Proporcionar conocimientos sobre el Marco legal de la capacitación y Ley Federal del Trabajo.	
		Acercamientos entre la Universidad y las empresas.	
		Estadías mayores a tres meses para la realización completa de los proyectos de prácticas.	
		Realizar evaluaciones (exámenes) bien diseñadas, acordes a demandas reales en la empresa.	

Situaciones específicas en la capacitación.	Competencias requeridas para la capacitación.	Estrategias de formación para los estudiantes.	Funciones de recursos humanos.
		Planta docente integrada por maestros de éxito y congruentes.	
		Adecuar el plan de estudios considerando las necesidades de las empresas.	
		Alto nivel académico de la Universidad.	
		Impartir conocimientos básicos de Administración, Contabilidad y Finanzas.	

Situaciones específicas en la capacitación.	Competencias requeridas para la capacitación.	Estrategias de formación para los estudiantes.	Funciones de recursos humanos.
		Impartir conocimientos sobre nuevas tendencias en la Gestión de Recursos Humanos (competencias, gestión del conocimiento, coaching, etc.)	

La información que pudo obtenerse a través de las entrevistas en las empresas es muy amplia y señala aspectos sumamente relevantes en la formación de los estudiantes de pedagogía para su inserción al ámbito laboral. Es por esto que se ha realizado la concentración de datos en la tabla anterior para facilitar el manejo de la información. Esta tabla puede emplearse como un mapa que oriente en la selección de la información que sea considerada como la más pertinente para iniciar la toma de decisiones a propósito de planes de mejora en la Licenciatura en Pedagogía.

La obtención de esta vasta compilación de datos pudo lograrse gracias a la apertura y cooperación de cada una de las empresas que participaron en la realización de las entrevistas. Estas organizaciones brindaron una excelente atención al investigador y proporcionaron información muy enriquecedora.

Los proyectos que los alumnos realizaron durante sus prácticas responden a diversas funciones dentro de la gestión del factor humano en las empresas.

Dichos proyectos consistieron en:

- Elaboración de análisis de puestos.
- Evaluaciones de desempeño.
- Capacitación del personal del área de producción en el sistema ISO 9001-9002.
- Gestión y asesoría en educación abierta para adultos y actualización de diseños y contenidos temáticos.
- Apoyo operativo en el proceso de certificación de la calidad de la educación (institución educativa).
- Actualización de manuales de Recursos Humanos.
- Aplicación de encuestas de satisfacción corporativa (clima organizacional y mejora continua) y presentación de resultados.
- Reclutamiento, Selección y Contratación de personal.
- Elaboración del Plan de Vida y Carrera.
- Integración de datos al sistema de administración de Recursos Humanos People Soft.
- Elaboración del programa de Inducción a la Empresa.
- Implementación del área de Desarrollo Humano.
- Implementación del módulo SAP para la administración de Recursos Humanos.

- Implementación y seguimiento del sistema Kronos para el control de asistencia.
- Elaboración de manuales de procedimientos de Recursos Humanos.

Los proyectos que fueron asignados a los estudiantes para realizar sus prácticas indican las diferentes necesidades de las empresas con respecto al desarrollo del factor humano. Así mismo, denotan las diversas funciones en las que el pedagogo se ha integrado dentro del ámbito laboral. Puede advertirse que para la realización de estas labores es necesario desarrollar durante la formación profesional un cúmulo de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que le faciliten al estudiante desempeñarse competitivamente (en sus prácticas y en su vida laboral).

La realización de las prácticas en la empresa ha resultado ser significativa para los estudiantes por las oportunidades de aprendizaje y desarrollo que les proporcionaron al enfrentarse a la realidad laboral en las organizaciones. Los alumnos expresaron que proyectos que llevaron a cabo les proporcionaron oportunidades para el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores en las entrevistas que se realizaron para complementar la información obtenida en las observaciones. Estos atributos que los estudiantes pudieron desarrollar se concentran en la tabla siguiente.

TABLA DE DATOS OBTENIDA EN LAS ENTREVISTAS CON LOS ESTUDIANTES.

HABILIDADES	DESTREZAS	CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	VALORES
Organización del trabajo y del tiempo.	Captura de datos.	Procesos de acreditación.	Seguridad Personal.	Responsabilidad
Trabajo de oficina.	Manejo de software (Office: powerpoint, excell y word).	Nómina y prestaciones (IMSS).	Optimismo.	Sinceridad.
Redacción.	Fotocopiado.	Reclutamiento y Selección.	Apertura.	Honestidad.
Manejo de grupos.	Elaboración de diagramas de flujo en computadora.	Situaciones críticas en las empresas.	Disposición al cambio.	Compromiso.
Relaciones Interpersonales.	Archivo.	Aprender a Hacer.	Superación personal y mejora.	Confianza.
Trabajo bajo presión.		Evaluaciones de desempeño.	Tolerancia y Paciencia.	Amistad.

HABILIDADES	DESTREZAS	CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	VALORES
Innovación y Creatividad.		Conocimientos sobre ISO 9000.	Servicio.	Puntualidad.
Comunicación.		Conocimientos sobre el producto y su proceso de elaboración.	Iniciativa.	Trato humano.
Realización de entrevistas.		Análisis de puestos.	Trato amable.	Ética.
Abstracción, Análisis y Síntesis.		Políticas y reglamentos de la empresa.	Disponibilidad.	Respeto.
Trabajo en equipo.		Conocimientos sobre el negocio.	Compañerismo.	Lealtad.
Investigación.		Conocimientos sobre la empresa.	Buen Humor.	Discreción.
Motivación.		Plan de Vida y Carrera.	Proactividad.	Justicia.
Cooperación.		Elaboración de manuales de procedimientos.	Autonomía.	

HABILIDADES	DESTREZAS	CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	VALORES
Calidad en el trabajo.		Inducción a la empresa y al puesto.	Humildad.	
Presentación de propuestas.		Sistematización de datos y comunicación de resultados.	Reconocimiento	
Saber escuchar.		Clima laboral.	Aceptación.	
Manejo de conflictos.		Conocimientos sobre el personal.	Formalidad.	
Diseño y ejecución de dinámicas de grupo.		Procesos administrativos de Recursos Humanos (pagarés, cheques, recibos, vales, conciliación de cuentas, etc.).	Comprensión.	
Adaptabilidad.		Sistema de educación abierta.	Profesionalismo	

HABILIDADES	DESTREZAS	CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	VALORES
Toma de decisiones.		Papel del pedagogo en la empresa.		
		Necesidades de formación en México.		
		Ley Federal del Trabajo.		

Los alumnos manifestaron haber aprovechado las oportunidades de crecimiento que se les presentaron durante la realización de sus proyectos de prácticas. Expresaron también sus inquietudes con respecto a la necesidad de fortalecer algunos aspectos durante sus estudios para poder desempeñarse de manera más efectiva y con mayor seguridad en el contexto organizacional. A propósito de estas inquietudes, señalaron durante las entrevistas algunas estrategias de formación que pudieran integrarse al plan de estudios para incrementar sus conocimientos, habilidades y destrezas como pedagogos en la empresa.

Las sugerencias que plantearon con respecto a las estrategias de formación son las siguientes.

- A. Mayor seguimiento, orientación, guía y retroalimentación durante la realización del proyecto.
- B. Oportunidad para la elaboración, implementación, evaluación y seguimiento de programas de capacitación.

- C. Profundizar en conocimientos sobre nóminas y prestaciones (IMSS, INFONAVIT, contratos, etc.).
- D. Fortalecer conocimientos administrativos y contables.
- E. Abordar nuevas teorías y tecnologías.
- F. Profundizar en el conocimiento y manejo de diversas técnicas y herramientas de Recursos Humanos (análisis de puestos, evaluaciones del desempeño, diagnósticos de clima laboral, entrevista de selección, etc.).
- G. Talleres prácticos para incrementar las oportunidades de aplicar sus conocimientos.
- H. Fortalecer las clases de computación en aspectos como manejo de Excell, Power Point, etc.
- I. Conocimientos sobre el proceso de capacitación y aplicación práctica de los mismos (detección de necesidades, elaboración de programas, dinámicas, etc.).
- J. Conocimientos sobre Plan de Vida y Carrera, así como su aplicación práctica.
- K. Realizar prácticas en la empresa desde el primer año de la carrera, de acuerdo a sus posibilidades. Dar continuidad al proyecto y proporcionar seguimiento.
- L. Mayor cantidad de estrategias didácticas de carácter práctico para el manejo de grupos.
- M. Integrar a las asignaturas conocimientos sobre la educación de adultos.
- N. Actualización de los planes de estudio.

- O. Programar conferencias para conocer experiencias de personas que trabajan en empresa.
- P. Profundizar en los conocimientos sobre el ámbito empresarial.
- Q. Orientar las visitas a empresas al trabajo del pedagogo en las mismas.
- R. Incrementar los ejercicios prácticos en clase (dinámicas, manejo de casos, etc.).

Los estudiantes del 5to. Semestre de Pedagogía explicaron que sus principales limitantes al realizar sus proyectos correspondían a la falta de práctica durante sus semestres anteriores. Sus dificultades al iniciar sus prácticas respondían a la necesidad de confrontarse con la realidad dentro de las organizaciones, ya que los conocimientos teóricos que habían aprendido no eran suficientes para responder a las demandas y responsabilidades implicadas en su trabajo. Especialmente, señalaron la falta de manejo práctico de las técnicas y herramientas que se emplean en la gestión de Recursos Humanos (evaluaciones de desempeño, entrevistas, diagnósticos de clima laboral, análisis de puestos, detección de necesidades, elaboración de manuales, procesos de nóminas y prestaciones, etc.).

De acuerdo a las experiencias de los estudiantes de Pedagogía, los obstáculos que se les presentaron durante el desarrollo de sus prácticas pudieron haberse manejado de manera más eficaz, si se les hubiera proporcionado una mayor cantidad de oportunidades para aplicar sus conocimientos en situaciones similares durante sus estudios.

Las preocupaciones de los alumnos se originaron a partir de su confrontación con la realidad del ámbito organizacional y con las exigencias del mercado laboral. Sus sugerencias se centran principalmente en la incorporación a los planes de estudio de una mayor cantidad de estrategias didácticas de carácter práctico que les

permitan aplicar sus conocimientos. Sin embargo, sus demandas no manifestaron la integración de oportunidades formativas de actitudes y valores, pareciera que dichas dimensiones de las competencias las consideran ya desarrolladas en su persona o ignoran la necesidad de fortalecerlas durante sus estudios.

Las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que requirieron desarrollar durante sus prácticas, representan una respuesta a las exigencias correspondientes a las funciones que desempeñaron en las empresas.

Como se puede apreciar, en este capítulo se ha presentado la información más relevante para la investigación con respecto a las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que precisan desarrollarse en los estudiantes de Pedagogía para que puedan constituirse las competencias laborales requeridas para la formación de las personas en las empresas.

Así mismo, se han descrito las sugerencias de formación que han proporcionado las empresas para que la Licenciatura en Pedagogía pueda facilitar el desarrollo de dichos atributos en sus alumnos, con la finalidad de que éstos puedan responder a las demandas de las organizaciones durante su desempeño profesional.

Las inquietudes y necesidades de formación que los alumnos manifestaron en sus entrevistas con respecto a la realización de sus proyectos han sido presentados con el objeto de considerar sus aportaciones para facilitar su desarrollo.

La información que se concentra en este apartado corresponde a requerimientos actuales manifestados por las organizaciones y por los alumnos. A partir de estos datos es posible iniciar la selección de los aspectos más relevantes para iniciar la toma de decisiones a propósito de las mejoras que precisan implementarse en los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía.

El análisis de dicha información nos permite observar que los alumnos hacen mayor énfasis en la necesidad de confrontar sus conocimientos ante situaciones reales, es decir, sus inquietudes de aprendizaje se encuentran orientadas hacia estrategias didácticas que impliquen más práctica y aplicación de lo aprendido.

Por otro lado, las empresas privilegian en sus requerimientos las actitudes, tales como la de Servicio y las habilidades de Liderazgo.

Ante estas dos situaciones, la Universidad como institución responsable de una formación integral, enfrenta el reto de planear nuevos esquemas de acción educativa para propiciar tanto la adquisición de conocimientos, como su aplicación práctica y el desarrollo correspondiente de las habilidades, actitudes, destrezas y valores implícitos en dicho proceso.

Una vez analizados los hallazgos obtenidos empíricamente, es necesario contrastarlos con los referentes teóricos de la investigación. Por lo tanto, se requiere recurrir a los conceptos de competencia, las perspectivas o modelos teóricos correspondientes y sus características, con el propósito de identificar puntos de congruencia y divergencias con respecto a las evidencias empíricas expuestas en este capítulo.

Para facilitar la confrontación de las bases teóricas con los datos obtenidos en la investigación, se presenta a continuación un cuadro comparativo de los elementos anteriormente mencionados con base en las perspectivas sobre el concepto de competencia propuesto por Andrew Gonzci, cuyas aportaciones principales al modelo basado en competencias se centran en la formación basada en competencias correspondiente a la experiencia australiana, desde el modelo constructivista (Cfr. GONZCI, A.: 1996; 273)

CUADRO COMPARATIVO DE LAS TRES PERSPECTIVAS DE LA NATURALEZA DE LA COMPETENCIA VS. LAS DEMANDAS DE LAS EMPRESAS Y DE LOS ALUMNOS.

Criterios	Competencia como conjunto de tareas (Análisis Funcional)	Competencia como conjunto de atributos (Enfoque Conductista)	Concepto integrado u holístico de competencia (Enfoque Constructivista)
Concepto de competencia	Competencia conformada por tareas distintas, específicas e individuales.	Atributos esenciales para el desempeño efectivo.	Integra atributos y tareas en una situación o contexto específico.

Criterios	Competencia como conjunto de tareas (Análisis Funcional)	Competencia como conjunto de atributos (Enfoque Conductista)	Concepto integrado u holístico de competencia (Enfoque Constructivista)
Características	<p>Basado en la observación directa del desempeño.</p> <p>Se concentra en la relación entre tareas.</p> <p>Adecuada para desempeños poco complejos.</p> <p>Lista atomizada de competencias.</p> <p>Conocimiento inferido del desempeño.</p> <p>Pocas variaciones al especificar normas de competencia.</p>	<p>Se concentra en el contexto en que se aplica la competencia.</p> <p>Supone competencias genéricas.</p>	<p>Permite la incorporación de Ética y valores en las normas.</p> <p>Distingue el conocimiento del desempeño.</p> <p>Relaciona competencia, individuo y tarea.</p> <p>Exige diferentes evidencias y juicios basados en las evidencias.</p> <p>Las normas deben ser explícitas y públicas, pero pueden ser flexibles.</p>

Criterios	Competencia como conjunto de tareas (Análisis Funcional)	Competencia como conjunto de atributos (Enfoque Conductista)	Concepto integrado u holístico de competencia (Enfoque Constructivista)
Currículo	Se utiliza el análisis ocupacional para definir las tareas que se enseñarán.	Define el conocimiento del tema y las habilidades genéricas necesarias.	Define la interacción entre conocimiento, habilidades y actitudes necesarias en un contexto.
Empresas	Consideran que la labor del pedagogo implica el desempeño de tareas específicas en el desempeño de la función de formación. Semejanza.	No sólo demandan el desempeño eficaz de la formación, sino que sus expectativas se orientan al crecimiento integral del personal. Diferencia.	Consideran las competencias requeridas para la formación como la integración de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores. Semejanza.

Criterios	Competencia como conjunto de tareas (Análisis Funcional)	Competencia como conjunto de atributos (Enfoque Conductista)	Concepto integrado u holístico de competencia (Enfoque Constructivista)
Alumnos	El desempeño de sus proyectos de prácticas en la empresa se deriva de la ejecución de actividades específicas.	<p>Conciben el desempeño de la formación en función de su eficacia y éxito.</p> <p>Las competencias requeridas para la formación se conciben como un conjunto de habilidades y conocimientos adquiridos a través de la práctica.</p> <p>Semejanza.</p>	<p>Consideran su incidencia como pedagogos sobre la formación integral de las personas. Sin embargo, no manifiestan como prioridad la necesidad de integrar estrategias didácticas para el desarrollo de valores y actitudes durante sus estudios.</p> <p>Diferencia por omisión.</p>

Pueden advertirse algunas similitudes entre las vertientes teóricas sobre las competencias y las perspectivas de las empresas. Sin embargo, es preciso considerar que las organizaciones integradas a la investigación no han adoptado el modelo basado en competencias, por lo que también se evidencian divergencias con los conceptos y características de cada enfoque.

Las principales concordancias con el enfoque basado en competencias, se derivan de la concepción de competencia. De acuerdo a las demandas de las organizaciones, el desempeño de la formación del factor humano implica la movilización de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores por parte la persona responsable del cargo. Por otro lado, la función de formación parece considerarse como un conjunto de tareas y objetivos establecidos en función del éxito organizacional. Los propósitos específicos dirigidos hacia el desarrollo integral del personal, no se expusieron de manera explícita.

Los requerimientos de formación profesional expuestos por los alumnos que realizaban sus prácticas en las empresas, se orientaron principalmente hacia el desarrollo de conocimientos y habilidades, así como hacia el incremento de estrategias educativas destinadas a la aplicación de los mismos. Sin embargo, no se propusieron requerimientos específicos para la formación de valores y actitudes durante sus estudios, lo cual representa una ausencia en el concepto de competencia, la cual no solo se constituye a partir de conocimientos y habilidades como lo perciben los alumnos.

Una vez expuesto el análisis de la información generada por la investigación, se presentan las conclusiones y sugerencias para el desarrollo de estrategias de actualización y mejora en la carrera de Pedagogía. Las conclusiones y sugerencias derivadas del estudio se exponen en el apartado que se desarrolla a continuación.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Este último apartado de la investigación presenta las **conclusiones** generadas a partir del estudio. Dicha información pretende coadyuvar a los planes de estudio actuales, las demandas de la realidad en las organizaciones y la posibilidad de integrar estrategias educativas pertinentes en planes de estudio acordes a esa realidad. Por lo tanto, la información que se ha generado en esta investigación pretende sentar las bases para la toma de decisiones a propósito del proceso de mejora de los planes educativos para la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara.

De igual manera, el curso y los resultados de esta investigación pretenden aportar información actualizada y relevante correspondiente al enfoque basado en las competencias laborales, el mercado de trabajo y su impacto para la Pedagogía, con la finalidad de contribuir a los esfuerzos que la institución realiza para el cumplimiento de su misión formativa. Esto representa un verdadero reto para los estudiantes de la licenciatura en mención, para los docentes, académicos y para sus egresados.

Posteriormente a las conclusiones del estudio, se ponen a consideración diversas **sugerencias** para iniciar un proceso de actualización del plan de estudios en virtud de los datos obtenidos, así como un proceso de actualización en la formación de los docentes.

6.1 CONCLUSIONES.

Los retos que el contexto global presenta a los nuevos profesionistas pueden ser superados a través de la calidad en la formación profesional, mediante el aprovechamiento de las oportunidades que el medio laboral pueda presentarles, así como de las iniciativas de desarrollo personal que decidan llevar a cabo.

Las organizaciones también enfrentan diariamente nuevas demandas originadas en los rápidos e irregulares cambios del entorno. Las respuestas que puedan dar a

dichas demandas representan sus posibilidades de competitividad, productividad, éxito, o bien, de supervivencia.

Las instituciones educativas no solamente se encuentran implicadas de manera directa en las necesidades de sus alumnos y de las organizaciones en las que pudieran emplearse éstos. Las sociedades y las naciones también precisan de instituciones que a partir de su labor educativa puedan generar verdaderas posibilidades de crecimiento y progreso. Se les demanda a éstas, respuestas vinculadas con la realidad que enfrentan los individuos, las organizaciones, la sociedad y las naciones.

En el caso de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara, ha surgido la iniciativa de facilitar la competitividad y empleabilidad de sus alumnos a través de nuevas alternativas de formación que se encuentren vinculadas a los requerimientos de las organizaciones inmersas en un contexto global y cambiante. Así mismo, se pretende concebir a la calidad educativa de manera congruente con los retos que el siglo XXI presenta a la universidad.

Se ha reflexionado sobre el papel del pedagogo en la empresa, el cual privilegia la formación de las personas. Las posibilidades del buen desempeño del pedagogo en este cometido radica en su formación profesional y personal lo cual le posibilita incidir positivamente en el proceso de perfeccionamiento de los individuos, a través de la educación.

El contexto global, el actual entorno económico, el progreso, la tecnología y el cambio como única constante en la empresa, representan retos difíciles de afrontar para las organizaciones. Las estrategias más eficaces tienen su origen en el desarrollo del factor humano. Una de estas estrategias es el enfoque basado en competencias, el cual ha sido adoptado por diversos países en los últimos diez años, llegando a evolucionar rápidamente a partir de sus experiencias.

El modelo de competencias para la gestión y formación del factor humano, ha sido integrado en México a través de un proceso que inició en 1995. El organismo rector que cuenta con la responsabilidad de certificar con base en competencias es CONOCER (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral), mismo que ha logrado avances significativos al contar con empresas y personal ya certificado.

En nuestra localidad, el enfoque de competencias también ha iniciado su desarrollo recientemente. Existen ya empresas de diversos giros que han integrado este modelo a sus procesos relativos a la gestión del personal.

La Universidad Panamericana Campus Guadalajara intenta responder a las demandas de las organizaciones, así como colaborar con éstas al propiciar el desarrollo de sus estudiantes en virtud de su futura inserción al mercado laboral, y conforme a los retos que se afrontan actualmente. La iniciativa de generar la investigación con respecto a las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que en los alumnos precisan ser desarrolladas para la constitución de competencias al confrontarse con la realidad laboral, surge como una estrategia para conocer los nuevos rumbos de los planes educativos para la formación del pedagogo.

Dicha estrategia se integra a los esfuerzos de la Universidad centrados en el Ser Humano y destinados a formar a los estudiantes para la vida a través de la educación integral, lo cual implica preparar futuros profesionistas no sólo para su éxito en el mercado laboral, sino para influir positivamente en otras personas a través de sus interacciones en el trabajo, en la vida social y en el entorno familiar.

El enfoque basado en competencias laborales facilita dicho propósito, ya que propone una perspectiva de desarrollo del factor humano a partir de la formación integral y continuada en el entorno laboral, lo cual impacta a su vez a todas las dimensiones de la vida de los sujetos. Es decir, las competencias que las personas desarrollan en su ámbito de trabajo, no solamente le permiten un

crecimiento profesional o laboral, sino que le posibilitan una mejor calidad de vida mediante un proceso continuo de educación que la organización promueve.

En el periodo de revisión de los referentes teóricos de este estudio pudo advertirse que la información más relevante se ubica en las páginas de internet correspondientes a la Organización Internacional del Trabajo, CINTERFOR (Comité Internacional de Formación) y CONOCER. Las publicaciones de estos organismos constituyeron las fuentes más directas para la consulta de la información correspondiente al modelo de competencias, y en específico, a la dimensión de formación basada en competencias.

La bibliografía correspondiente al tema de las competencias es aún limitada. Sin embargo, pudo precisarse el proceso de evolución del concepto de competencia, sus dimensiones y enfoques al contrastar las aportaciones de los autores consultados. Esta evolución ha sido la resultante de las experiencias (incluso nacionales) al trabajar con el modelo de competencias, y se ha dirigido hacia una concepción más completa e integradora.

Esta concepción integradora concibe a la competencia laboral como el conjunto de atributos que una persona posee, mismos que le permiten desempeñarse exitosamente ante una serie de funciones y tareas, pero al mismo tiempo, propician su desarrollo personal a raíz de la formación continua y los progresos en su trabajo.

El aspecto más relevante de esta concepción de la competencia laboral radica en que se integran todas las dimensiones de la persona para orientarle hacia el desarrollo y la mejora continua, a través de la formación para el trabajo. De esta manera, la formación para el trabajo precisa ser integral, ya que las competencias que pueda desarrollar la persona, no solamente son requeridas para su desempeño, sino que principalmente, le conducen a mejores posibilidades y calidad de vida, como se ha señalado con anterioridad.

El desarrollo del marco teórico del estudio ha sido extenso debido a que el enfoque de competencias y su aplicación integran una gran diversidad de dimensiones. Ha sido necesaria la revisión de las concepciones de las competencias, sus orígenes y evolución, los enfoques implícitos en el modelo, sus dimensiones y las facetas o atributos que integran la competencia, lo cual permite la aplicación del modelo a la gestión del factor humano en las organizaciones.

Durante la investigación surgió la necesidad de realizar un regreso a la información para abordar de manera más completa y precisa los requerimientos del estudio. El capítulo III se originó a partir de esta necesidad, de tal forma que se integraron los temas concernientes al Mercado Laboral, la Formación con base en Competencias y el origen de este modelo en México. El propósito consistió en enmarcar de manera más precisa al problema, describiendo las circunstancias en las que ha surgido.

La misión del pedagogo y su visión antropológica frente al modelo de competencias responde a retos de alto nivel de compromiso y responsabilidad, debido a su trascendencia. La formación con base en competencias a partir de la concepción holística, constituye una oportunidad educativa para conducir a la persona desde el Ser hacia el Deber Ser, puesto que implica el aprovechamiento de sus experiencias de aprendizaje en las organizaciones y en su vida.

La misión pedagógica que pretende cumplir el enfoque de competencias consiste en atender a los factores que conforman el contexto global para relacionarlos con los contenidos y resultados de la educación, de tal forma, que se posibiliten mejores estrategias educativas para responder a las necesidades que los individuos y las organizaciones enfrentan, así como a las demandas de desarrollo social a nivel nacional. Puede concluirse que la consideración exclusiva de factores referentes a los materiales educativos, a la capacitación de los docentes o bien, al diseño de planes curriculares distantes de la realidad, son alternativas insuficientes para propiciar la mejora de la educación que el mundo requiere. En

este proceso de mejora de la educación, los retos corresponden a todos los actores involucrados: individuos, empresas, instituciones educativas, sociedad, gobierno, organismos internacionales y naciones.

En la realidad que enfrenta el pedagogo en la empresa, pueden percibirse las diversas demandas que se presentan en su desempeño profesional. Se le exige principalmente un ejercicio versátil que contemple la realización de distintas funciones de gestión del factor humano. Tal vez estas funciones solamente se destinaban a la tarea de disciplinas de índole administrativo, de relaciones industriales, de psicología, etc. En la actualidad, el pedagogo se ha integrado a estos retos y su formación precisa responder a su futuro desempeño en este sentido.

Lo anterior se debe a que los cambios radicales que viven las empresas y las estrategias orientadas al factor humano de cara a los objetivos organizacionales, han propiciado mutaciones en las profesiones. Estas mutaciones han alejado al mundo de la formación profesional de la realidad laboral. El caso del pedagogo no es ajeno a esta situación.

Otro factor que caracteriza a la realidad del mercado de trabajo se refiere a la inestabilidad laboral, no solamente debida a fenómenos como el desempleo creciente, sino también propiciada por el surgimiento de diferentes esquemas en la empleabilidad de los trabajadores. Se han originado opciones de empleo tales como el empleo temporal, el empleo a distancia, el empleo a domicilio, etc. Esta inestabilidad laboral debe ser considerada por parte de las instituciones educativas para generar alternativas de formación profesional que permita a sus estudiantes contar con mayores posibilidades de inserción laboral, incluso durante el curso de su carrera.

A propósito de la inestabilidad laboral, el modelo de gestión del factor humano basado en competencias, permite al trabajador contar con mayores oportunidades para el empleo, tanto al momento de su inserción al mercado de trabajo, como al

lograr permanecer y desarrollarse por ser competente, lo cual es objeto de certificación y facilita la transferibilidad a otros puestos, o a otras organizaciones.

La información que se ha presentado para su consideración en el capítulo anterior ha pretendido responder a los requerimientos del problema de la investigación, y de manera específica al objetivo general de la misma.

El problema ha consistido en establecer cuáles son las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que precisan desarrollarse en los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara, para propiciar la construcción de competencias laborales para el desempeño eficaz de la formación de las personas en las empresas. Por lo tanto, el objetivo general de la investigación ha consistido en una cualificación de los atributos mencionados. La aplicación de las técnicas metodológicas permitió lograr esta cualificación, misma que constituye el principal cúmulo de datos que integran el capítulo correspondiente al Análisis de la Información.

Como se ha descrito en el capítulo correspondiente, las *habilidades* más frecuentemente relacionadas con la función de la capacitación del personal en las empresas son: *liderazgo, trabajo en equipo, análisis, relaciones interpersonales y comunicación*. Esto debe analizarse con base en la diversidad de culturas y filosofías organizacionales, las cuales propician que ciertos atributos sean privilegiados, sin excluir a otros. Por lo tanto, se ha puesto a consideración en los datos obtenidos, la totalidad de las habilidades y el resto de los atributos de las personas mencionados durante las entrevistas en las empresas para evitar presentar una visión limitada y subjetiva.

Las *destrezas* que se mencionaron se refieren principalmente a la *captura de datos y al dominio de software (Office)* para el manejo de computadora como herramienta al realizar tareas operativas o administrativas implícitas en la función de capacitación.

Los *conocimientos* requeridos por las empresas para el desempeño eficaz de la función en cuestión presentan una gran diversidad. Los conocimientos que presentan mayor frecuencia en las respuestas son: *capacitación, conocimientos sobre la empresa y conocimientos sobre el negocio*. Sin embargo, durante las entrevistas también se expresó la preocupación por conocimientos limitados, como área de oportunidad, que el pedagogo tiene con respecto al derecho laboral, la administración de los recursos humanos, y específicamente, lo referente a nóminas y compensaciones.

Al abordar el tema de las actitudes más relevantes para el desempeño de la función de capacitación, los entrevistados manifestaron que era difícil considerar a las actitudes requeridas de manera aislada. La capacitación del factor humano precisa que el responsable de ejercerla modele de manera ejemplar en su trabajo diario diversas actitudes que denoten su optimismo, orientación a la calidad y servicio.

Las *actitudes* que se identificaron con mayor frecuencia son: *servicio, automotivación, orientación al cambio, trabajo bajo presión, apertura, compromiso y responsabilidad*.

Con respecto a los valores implícitos en la función de capacitación, se enfatizó que éstos deben caracterizar la coherencia de la persona que desempeñe la labor, puesto que modela a través de su actuación la filosofía organizacional. Los valores se enseñan y viven en el seno familiar, la universidad debe avocarse a fortalecerlos a través del ambiente educativo y la filosofía institucional. La empresa demanda que los valores se encuentren presentes en el desempeño profesional durante el trabajo cotidiano, en todo momento.

Los *valores* que fueron identificados como prioritarios para el ejercicio de la capacitación del factor humano son: *honestidad, ética, justicia, coherencia, respeto e integridad*.

Al igual que el resto de los atributos identificados en la investigación, los valores no se manifiestan de manera aislada, sino en integralidad.

Con respecto a los objetivos específicos establecidos para la presente investigación, es importante señalar que solamente compete al estudio proporcionar los datos más relevantes para aportar al logro de dichas metas, mismas que pueden abordarse de manera prioritaria en investigaciones posteriores. Sin embargo, la actualización y mejora de los planes de estudio para el área empresarial de Pedagogía, implica recuperar esta información para partir de un panorama completo respecto al pedagogo en la empresa, los atributos que debe desarrollar, las competencias que se le requieren, las necesidades de formación actuales, las funciones que en la gestión del factor humano pueden asignársele y la pertinencia de los planes de estudio en contraste con las demandas del contexto organizacional.

Las competencias se desarrollan en la persona a partir de un conjunto de atributos personales que se ponen en juego para propiciar el desempeño exitoso del trabajo. Por lo tanto, este modelo presenta al individuo la oportunidad de reconocer las cualidades de su personalidad que propician su éxito y las áreas de oportunidad que demandan un mayor desarrollo. Esto genera un proceso de formación continua a propósito del trabajo y del crecimiento personal. Puede considerarse que este proceso de desarrollo de competencias no solamente posibilita una evaluación más objetiva y justa por parte del supervisor y colaboradores del empleado, sino que también facilita la autoevaluación.

El reconocimiento individual que la persona realiza con respecto a sus cualidades y atributos que le hacen competente, le permite descubrir también sus áreas de oportunidad y las posibilidades para su superación. Este reconocimiento fortalece la identidad personal de cada colaborador de una institución, posibilitándole el logro de objetivos propios y como consecuencia, la realización de la misión organizacional.

Una organización integrada por el factor humano con una clara identidad personal, fortalece la identidad organizacional, y por ende, la adaptación a nuevos retos, la competitividad, el éxito de todo el sistema y su permanencia.

El acceso a mejores oportunidades dentro del mercado laboral se genera a partir de un proceso de desarrollo integral propiciado por el modelo de competencias, en contraste con el esquema tradicional de formación.

Las entrevistas y las observaciones realizadas con los estudiantes del 5to. Semestre de la Licenciatura en Pedagogía han proporcionado información valiosa referente a sus experiencias en el proyecto de prácticas en la empresa. Se han analizado sus inquietudes por contar con más oportunidades para llevar a la práctica los conocimientos aprendidos a partir de sus asignaturas. Estas necesidades pudieron advertirse al contrastar sus cualidades y áreas de oportunidad en el desempeño dentro del ámbito empresarial.

Las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que fue posible identificar a través de las entrevistas y las observaciones se han desarrollado en cierto grado a partir de la experiencia en sus prácticas. Sin embargo, el tiempo, la índole de los proyectos, la supervisión recibida, así como el nivel de formación en el que se encuentran solamente posibilitan un nivel limitado de desarrollo en dichos atributos. Puede señalarse que dichos atributos se encuentran todavía en una fase de desarrollo. Cuentan por lo tanto, con un carácter de potencial, mas aún no alcanzan el nivel de capacidad expresa o constitución completa.

Al contrastar el plan de estudios vigente para la Licenciatura en Pedagogía con las demandas de las empresas y de los estudiantes se han podido advertir algunos desfases que ameritan un proceso de actualización de las asignaturas para el área empresarial.

Las asignaturas que actualmente se imparten y que se encuentran integradas al área empresarial de la carrera son: Introducción a la Administración General

(primer semestre), Teoría de la Empresa (segundo semestre), Factor Humano (tercer semestre), Presupuestación y Análisis Financiero (cuarto semestre), Planeación e Integración de Recursos Humanos (quinto semestre), Desarrollo y Administración de Recursos Humanos (sexto semestre), Modelos de Desarrollo Organizacional (séptimo semestre) y, Desarrollo de Proyectos Educativos.

La principal necesidad expresada por empresas y alumnos, es congruente con la prioridad que se advierte a partir de la investigación. Esta necesidad se refiere al desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores a partir de la integración de asignaturas correspondientes al proceso de capacitación durante varios semestres en la licenciatura en Pedagogía.

Para poder responder a dichas demandas, se propone considerar la integración del modelo basado en competencias laborales durante la formación profesional de los estudiantes de Pedagogía, para posibilitarles la constitución de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, mismos que al desarrollarse durante el ejercicio laboral del futuro pedagogo, le permitan generar las competencias laborales requeridas para ejercer la función de formación del factor humano, o bien, intervenir durante todo el proceso de su gestión.

La integración del enfoque basado en competencias que se propone como resultado de esta investigación, puede iniciarse con una revisión del plan de estudios actual, tomando como criterio básico la respuesta que las asignaturas y metodologías educativas correspondientes puedan dar a las demandas de constitución de los atributos de personalidad y de los elementos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores) que conformarán las competencias laborales de los futuros pedagogos para la formación de las personas en las organizaciones.

La formación basada en competencias responde a la perspectiva de formación integral que se privilegia en la Escuela de Pedagogía y en la Universidad Panamericana, ya que desde el enfoque constructivista considera a la educación

del Ser Humano como un proceso continuo para el logro de la mejora personal y como vía hacia su perfeccionamiento. Debido a su visión integradora de la educación, esta perspectiva promueve la formación de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores a partir de los cuales se desarrollan las competencias requeridas para el desempeño laboral y para una mejor calidad de vida de los individuos que integran una organización.

Las aportaciones de los enfoques conductista y funcionalista aparentemente permiten tener presente la necesidad de hacer operativo el modelo basado en competencias para la gestión del factor humano, por lo que sus propuestas indican el camino para su integración exitosa en el ámbito laboral, aunque dicha adaptación pueda implicar un cambio importante en los paradigmas de una empresa y de su personal.

Sin embargo, la adopción del modelo basado en competencias a partir del enfoque conductista o del análisis funcional resulta incompleta. Es decir, el centrarse en el desarrollo de competencias para el desempeño eficaz o para el cumplimiento de tareas y funciones, no proporciona las posibilidades de formación integral de las personas que el enfoque constructivista contempla. La integración del modelo de competencias laborales, específicamente de la formación basada en competencias, solamente resulta congruente con la labor de la Pedagogía y con la misión de la Universidad Panamericana, a partir del enfoque holístico o constructivista, ya que esta perspectiva se basa en la capacidad de las personas para desarrollarse e irse perfeccionando en todas sus dimensiones a través de la educación. Este proceso educativo que incide en la persona para posibilitarle su desarrollo integral, es reconocido en el enfoque basado en competencias (específicamente en la perspectiva constructivista) si se realizó en el ámbito escolar, en el contexto laboral o en la vida cotidiana de la persona.

A través de este proceso de desarrollo de competencias, el individuo se va perfeccionando no sólo para desempeñarse exitosamente en su trabajo, sino para enfrentar de manera más eficaz y auténtica las diversas situaciones que la vida le presenta. Por lo tanto, la persona puede incidir a su vez en el proceso de desarrollo de aquellos con quienes interactúe en su trabajo, en su familia, en sociedad, en su comunidad, etc.

A partir de este estudio, se puede concluir que el modelo basado en competencias laborales representa una oportunidad para el desarrollo de las personas y de las empresas debido a que se centra en las posibilidades de crecimiento que una organización puede alcanzar a partir del desarrollo de su factor humano, es decir, del talento de las personas que la conforman. Así mismo, este enfoque promueve que las empresas generen oportunidades de desarrollo personal para sus colaboradores, principalmente a través de la educación.

Por lo tanto, el modelo basado en competencias laborales representa también una oportunidad de avance para las instituciones educativas. De manera específica, las universidades pueden promover en sus alumnos desarrollo de futuras competencias laborales a través de la integración de estrategias educativas dirigidas hacia la constitución de dichas competencias.

En el caso de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara, el enfoque basado en competencias responde a su preocupación por formar profesionistas vocacionalmente orientados hacia la educación integral de las personas. Su consideración en las estrategias educativas correspondientes puede promover el logro de los objetivos previstos y el alcance de nuevos retos en la formación de futuros pedagogos.

Si el pedagogo promueve en su ejercicio profesional la formación de las personas en las empresas (así como en otros ámbitos), la constitución de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores durante el curso de la licenciatura en Pedagogía es un proceso imprescindible durante su educación. A su vez, la

constitución de dichos atributos durante la licenciatura y el desarrollo de competencias en el ejercicio profesional, le permitirá en un futuro facilitar el desarrollo de competencias en aquellas personas sujetas a procesos educativos promovidos por el pedagogo.

De esta manera, el pedagogo logra la misión universitaria a través de su ejercicio profesional. Así mismo, realiza su éxito personal como resultado de su orientación hacia la mejora continua y de su incidencia en el proceso de perfeccionamiento de las personas a través de la formación integral de las mismas.

La formación basada en competencias responde a una perspectiva integradora de la educación del Ser Humano, puesto que considera que la persona se perfecciona a través del desarrollo de todas sus potencialidades, más allá de aquellas cualidades requeridas para el desempeño laboral.

Es preciso señalar que en la adopción del modelo basado en competencias en México se ha centrado en la formación para el trabajo, lo cual representa una visión reduccionista de la educación y de las posibilidades de crecimiento de las personas en las empresas. La formación basada en competencias desde una visión integradora que contempla la formación integral para la vida tiene un alcance de mayor trascendencia.

Ciertamente, el trabajo es una dimensión importante en la vida de la persona porque le permite crecer, dignificar su Ser a partir de su desempeño, incrementar su calidad de vida y las posibilidades de mejora para su familia y sociedad, etc. No obstante, es muy importante aclarar que la misión pedagógica que debe lograrse mediante el enfoque basado en competencias (formación) consiste en formar para la vida, no solamente para el logro del desempeño eficaz del trabajador, lo cual se debe fortalecer en nuestro país.

Las inquietudes de los estudiantes que realizaron sus prácticas y que manifestaron su interés por integrarse en un futuro al ámbito organizacional,

indicaron que requieren fortalecer sus conocimientos y habilidades a propósito de los procesos de capacitación del personal, por constituir las ocasiones de formación integral de las personas en el trabajo. Sin embargo, no manifestaron inquietudes o sugerencias para el desarrollo de actitudes y valores. Por lo que es preciso enfatizar a través de su formación profesional, que éstos atributos son igualmente relevantes y requeridos por el contexto laboral para la constitución de competencias. Es decir, las habilidades y conocimientos que los alumnos puedan desarrollar durante su carrera no son suficientes para la constitución futura de competencias al integrarse la formación del factor humano en la empresa.

Las conclusiones que se han establecido en este apartado, han surgido como resultado del análisis de la información obtenida en la revisión de referentes teóricos, así como a partir de los datos generados por la aplicación de la metodología.

Puede señalarse que existen áreas de oportunidad en el plan actual de estudios referentes a los temas de capacitación (como ya se ha indicado), nóminas y prestaciones, técnicas y herramientas de Recursos Humanos, y derecho laboral. Lo desfases entre la realidad laboral actual y el plan de estudios se ubican principalmente en estos rubros.

La información generada por esta investigación se presenta a consideración de la Dirección de la Escuela de Pedagogía para iniciar el proceso de toma de decisiones en virtud de la actualización y mejora del plan de estudio, a partir de algunos programas específicos.

6.2 Sugerencias.

El estudio ha conducido a la generación de propuestas concretas que se presentan a manera de sugerencias para su consideración.

La principal aportación de la investigación radica en la posibilidad de identificar cursos de acción específicos, como nuevas alternativas para la formación del pedagogo en virtud de su integración al ámbito empresarial.

Los hallazgos del estudio pueden considerarse a propósito de las necesidades de actualización identificadas en los planes de estudio y su correspondiente impacto en los programas (estructura u organización), metodologías educativas, desarrollo de docentes y otros cursos de acción.

Para iniciar con las estrategias de actualización del plan de estudios actual para la licenciatura en Pedagogía, se recomienda considerar como prioridad la integración de la asignatura de Capacitación en el área empresarial, ya que es la función de la gestión del factor humano en la que incide la misión educativa del pedagogo en las organizaciones. Así mismo, ha sido la exigencia primordial que las empresas han manifestado debido a que es la función en la que se ubica claramente al pedagogo.

Dado que la incertidumbre y la alta movilidad son los signos de nuestro tiempo, es necesario formar a los estudiantes para hacer frente ante esta situación. Para ello se requiere que nosotros los profesores también nos formemos y comprometamos para que dicho propósito esté enmarcado en una estrategia global e integral en la Escuela de Pedagogía que involucre tanto a funcionarios, coordinadores, docentes y alumnos para su realización. Dicha estrategia puede contemplar algunas de las siguientes opciones posibles mismas que se derivan de un análisis de las demandas de formación de los futuros pedagogos que en esta investigación se han podido advertir.

Las demandas que prioritariamente se han identificado surgen tanto del mercado laboral, como del mundo de la educación en nuestra actualidad, siendo éstas las siguientes:

- A. Formación profesional sólida de pedagogos para su desempeño eficaz en la gestión de procesos educativos en las organizaciones.
- B. Integración del pedagogo al ámbito organizacional desde su formación profesional.
- C. Integración de las organizaciones al proceso de formación profesional del estudiante de Pedagogía.
- D. Actualización y organización de los planes educativos de la universidad para responder a los requerimientos de formación del factor humano en la empresa.
- E. Fortalecimiento de estrategias didácticas durante la formación profesional del pedagogo, orientada hacia su eficacia y competitividad.
- F. Adaptación personal de los futuros pedagogos a las demandas del ámbito organizacional y de la vida actual.

Estas demandas que rigen la presentación de propuestas de acción de este estudio, implican la participación de las instituciones (Universidad, Escuela de Pedagogía, organizaciones, etc.) y de los sujetos (funcionarios, coordinadores, profesores y alumnos) en un plan integral que puede diseñarse para afrontar dichos requerimientos de una manera eficaz.

El plan que conforma esta propuesta se estructura a partir de las demandas y de la identificación de necesidades de formación, estrategias posibles de aplicación y pautas o requerimientos para la operación de las mismas.

También se pretende que la propuesta del estudio facilite la adopción del enfoque con base en competencias durante la formación profesional del estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara, para propiciar la constitución de competencias en los alumnos que les permitan desempeñarse con eficacia y competitividad en el ámbito organizacional.

Las propuestas que surgen a partir de los avances de la investigación se describen a continuación.

- A. Con el propósito de responder a la demanda de *formación profesional sólida de pedagogos para su desempeño eficaz en la gestión de procesos educativos en las organizaciones*, se considera la participación de funcionarios y coordinadores, de tal modo que se pueda cumplir con el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, etc., para la formación del factor humano en las organizaciones. La estrategia posible para el logro de este fin consiste en integrar la asignatura de capacitación en los planes de estudio del área empresarial, para lo cual se recomiendan acciones concretas tales como la definición del proceso de integración de la asignatura, incluso durante varios semestres.
- B. La demanda de *integración del pedagogo al ámbito organizacional desde su formación profesional* implica el involucramiento de funcionarios, coordinadores, profesores y empresarios para dar respuesta mediante el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, etc. orientados a la formación del factor humano, la adaptación del alumno al contexto laboral y la posible inserción al mercado de trabajo. Las estrategias que se recomiendan consisten en facilitar la intervención del estudiante de Pedagogía en la empresa

mediante el programa de prácticas desde los primeros semestres. También se propone la realización de prácticas con base en la planeación, desarrollo, implementación, evaluación y seguimiento, no tanto por horas de trabajo. Por lo tanto, se contempla un mayor seguimiento, orientación, supervisión y retroalimentación a los alumnos durante sus prácticas. Las acciones recomendadas incluyen la identificación del semestre de inicio de las prácticas en la empresa, la definición del proceso de modificación al programa de prácticas, el apoyo y guía a través de alternativas de acción para orientar al alumno, la retroalimentación y una relación de tutoría entre el alumno y su coordinador de prácticas.

- C. Con respecto al requerimiento de *integrar a las organizaciones al proceso de formación profesional del estudiante de Pedagogía*, se considera el trabajo en conjunto de funcionarios, coordinadores, profesores y empresarios, también dirigido hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para la formación de las personas en las empresas. Dicha colaboración también debe orientarse hacia la generación de oportunidades para que las organizaciones aprovechen las posibilidades que el pedagogo puede brindar para el desarrollo del factor humano. Las estrategias que se han identificado para el logro de este propósito consisten en integrar al proyecto de prácticas a organizaciones que representen verdaderas oportunidades de formación para el estudiante por su prestigio, trayectoria, desempeño y servicio. Por lo tanto, también se sugiere la participación de empresas que hayan integrado el enfoque con base en competencias en su gestión del factor humano. Las acciones que se pueden realizar consisten en

identificar primeramente a las empresas destacadas que posibiliten oportunidades formativas para el pedagogo, así como el diseño de un plan de trabajo conjunto entre la Escuela de Pedagogía y la empresa, la negociación de acceso y el aseguramiento del compromiso por parte de la organización para la orientación al alumno durante sus prácticas.

- D. *La actualización de los planes educativos de la universidad para responder a los requerimientos de formación del factor humano en la empresa*, implica también la colaboración de funcionarios, coordinadores y profesores para la inclusión de estrategias educativas orientadas hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para la formación del factor humano. Se recomienda como estrategia la estructura curricular integrada por asignaturas de tronco común y áreas de especialidad. Su implementación puede partir de la revisión y actualización de la estructura curricular actual. También se requiere del análisis de las áreas de oportunidad del currículo frente a las demandas del mercado de trabajo y de la formación de los alumnos. El análisis de posibilidades del currículo integrado por asignaturas en tronco común puede conducir a contrastar las ventajas y limitaciones entre la estructura curricular actual y la propuesta.

Otra estrategia encaminada al logro de este propósito consiste en el desarrollo de cursos propedéuticos para la licenciatura en Pedagogía. Su implementación puede partir del análisis de las oportunidades de la estrategia, mismas que radican en proporcionar mayor información y orientación a los alumnos referente a las áreas de especialidad (en específico al área empresarial), ratificar al área empresarial como ventaja

competitiva de la Licenciatura en Pedagogía y sensibilizar hacia la misma a los alumnos que desde el inicio de sus estudios manifiesten su interés por el ámbito de las organizaciones.

- E. La demanda consistente en el *fortalecimiento de estrategias educativas durante la formación profesional del pedagogo orientadas hacia su eficacia y competitividad*, requiere del trabajo colaborativo de los sujetos involucrados (funcionarios, coordinadores y profesores) para cumplir con el fortalecimiento de los conocimientos técnicos y la confrontación de los estudiantes con situaciones más congruentes con la realidad actual del entorno laboral. Las estrategias propuestas se refieren a incrementar estrategias educativas orientadas a la práctica y a proporcionar mayor información sobre procesos, técnicas y herramientas correspondientes a la gestión del factor humano. Se recomiendan una serie de acciones para su implementación tales como: incremento de talleres prácticos, conferencias, visitas a empresas, investigaciones de campo, manejo de casos, dinámicas de simulación, etc.; fortalecer el aprendizaje y aplicación de técnicas de recursos humanos (evaluación del desempeño, análisis de puestos, detección de necesidades de capacitación, diagnósticos de clima laboral, manuales de procedimientos, etc.); y fortalecer contenidos sobre procesos de nóminas, compensaciones, marco legal de la capacitación y derecho laboral.

También es posible actualizar los temas sobre la empresa, su estructura, giros, características y retos que las organizaciones enfrentan en la actualidad.

Por último, se recomienda el diseño e implementación de seminarios sobre nuevas tendencias en la gestión del factor humano, tales como el modelo de competencias laborales, la gestión del conocimiento, los modelos de certificación de la calidad, los nuevos esquemas del trabajo en equipo, el liderazgo y el coaching (tutoría), etc.

- F. La *adaptación personal de los futuros pedagogos a los requerimientos del ámbito organizacional y de la vida actual* parte del involucramiento de la Universidad y de la Escuela de Pedagogía. A través del trabajo de funcionarios, coordinadores, profesores y alumnos se pueda facilitar la madurez personal y la responsabilidad de éstos para su integración al ámbito organizacional y para su vida. Una de las estrategias posibles consiste en concienciar a los docentes sobre el nivel de exigencia necesario para que el alumno pueda adaptarse a los retos que en la empresa enfrentará. Otra estrategia se refiere a fomentar en los alumnos las actitudes y los valores (responsabilidad, compromiso, calidad, servicio, honestidad, ética, justicia, respeto, etc.) que la formación de las personas demanda. Estas alternativas implican acciones tales como: sensibilización de los docentes sobre el nivel de exigencia, definición de estrategias de evaluación del aprendizaje, dinámicas en el aula que permitan confrontar al alumnos con sus cualidades desarrolladas y áreas de oportunidad, fomentar la gestión del aprendizaje por parte del alumno, fortalecer las actitudes y los valores en el ambiente educativo, así como en las interacciones personales.

El desarrollo de la propuesta que se presenta como resultado de esta investigación se concentra en la siguiente tabla, la cual ha sido elaborada a partir de las seis demandas descritas con anterioridad.

TABLA DE CONCENTRACIÓN DE LA PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

Demandas del Entorno (Educación-Mercado Laboral)	Instituciones	Sujetos	Necesidades de formación (Trabajo/Vida)	Estrategias posibles	Requerimientos de operación
A. Formación profesional sólida de pedagogos para su desempeño eficaz en la gestión de procesos educativos en las organizaciones.	Universidad, Escuela de Pedagogía.	Funcionarios y coordinadores.	Desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, etc., para la formación del factor humano en la organización.	Integrar la materia de capacitación al plan de estudios del área empresarial	Definir el proceso de integración de la materia: semestre, profesores, programa de estudios, contenidos, etc. Impartir la asignatura en varios semestres de la carrera.

Demandas del Entorno (Educación-Mercado Laboral)	Instituciones	Sujetos	Necesidades de formación (Trabajo/Vida)	Estrategias posibles	Requerimientos de operación
B. Integración del pedagogo al ámbito organizacional desde su formación profesional.	Universidad, Escuela de Pedagogía, empresas.	Funcionarios, coordinadores, profesores, empresarios.	<p>Desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, etc. Para la formación del factor humano en la organización.</p> <p>Adaptación al contexto laboral.</p> <p>Inserción al mercado de trabajo.</p>	<p>Facilitar la intervención del estudiante de Pedagogía en la empresa, a través de la realización de prácticas desde los primeros semestres.</p> <p>Realización de las prácticas en la empresa con base al desarrollo, implementación, evaluación y seguimiento de proyectos, más que por horas de trabajo.</p> <p>Proporcionar mayor seguimiento, orientación, y supervisión a los alumnos</p>	<p>Identificar el semestre más conveniente para el inicio de las prácticas en la empresa.</p> <p>Definir el proceso de modificación al programa de prácticas (semestres, empresas, alumnos, profesores, proyectos, evaluación, etc)</p> <p>Brindar apoyo y alternativas de acción ante dificultades.</p> <p>Retroalimentar logros y orientar en la superación</p>

				durante sus prácticas.	de áreas de oportunidad. Establecer relación de tutoría entre alumno y maestro.
Demandas del Entorno (Educación-Mercado Laboral)	Instituciones	Sujetos	Necesidades de formación (Trabajo/Vida)	Estrategias posibles	Requerimientos de operación
C. Integración de las organizaciones al proceso de formación profesional del estudiante de Pedagogía.	Universidad, Escuela de Pedagogía, Empresas.	Funcionarios, coordinadores, profesores, empresarios.	Desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, etc., para la formación del factor humano en la organización. Generar oportunidades para que las organizaciones aprovechen la misión formativa del pedagogo orientada al personal.	Integrar al proyecto de prácticas organizaciones que representen verdaderas oportunidades de formación. Facilitar la integración de empresas que han adoptado el modelo con base en competencias.	Identificar empresas destacadas por su eficacia, compromiso con la sociedad y ética. Negociar acceso, desarrollar plan de trabajo y asegurar el compromiso para la orientación de los alumnos.

Demandas del Entorno (Educación-Mercado Laboral)	Instituciones	Sujetos	Necesidades de formación (Trabajo/Vida)	Estrategias posibles	Requerimientos de operación
<p>D. Actualización y organización de los planes educativos para responder a los requerimientos de formación del factor humano en la empresa.</p>	<p>Universidad, Escuela de Pedagogía.</p>	<p>Funcionarios, coordinadores, profesores.</p>	<p>Inclusión de estrategias educativas orientadas hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para la formación del factor humano.</p>	<p>Estructura curricular integrada por asignaturas de tronco común y áreas de especialidad.</p> <p>Desarrollar cursos propedéuticos para la licenciatura en Pedagogía.</p>	<p>Revisión y actualización de la estructura curricular actual.</p> <p>Análisis de las posibilidades del currículo por tronco común.</p> <p>Proporcionar a los alumnos mayor información, orientación y sensibilización sobre las áreas de especialidad (empresarial).</p> <p>Ratificar la ventaja competitiva de la carrera consistente en el área empresarial.</p>

			Impartir conocimientos sobre nuevas tendencias en la gestión y formación del factor humano.	Integración de seminarios sobre nuevas tendencias en la gestión del factor humano.	Diseñar e implementar seminarios sobre: modelo basado en competencias, gestión del conocimiento, modelos de certificación de la calidad, nuevos esquemas del trabajo en equipo, liderazgo y coaching, etc.
Demandas del Entorno (Educación-Mercado Laboral)	Instituciones	Sujetos	Necesidades de formación (Trabajo/Vida)	Estrategias posibles	Requerimientos de operación
F. Adaptación personal de los futuros pedagogos a las demandas del ámbito organizacional y de la vida actual.	Universidad, Escuela de Pedagogía.	Funcionarios, coordinadores, profesores, alumnos.	Facilitar la madurez personal y responsabilidad de los alumnos para su integración al ámbito organizacional y para su vida.	Concientizar a los docentes sobre la importancia del nivel de exigencia en el desarrollo de sus clases	Sensibilizar a los docentes sobre el nivel de exigencia. Definir estrategias de evaluación del aprendizaje. Dinámicas en el aula para confrontar al alumno con sus

				<p>Fomentar en los alumnos las actitudes y valores que la formación de las personas demanda.</p>	<p>cualidades desarrolladas y áreas de oportunidad (trabajo individual, cooperativo, simulaciones, casos, etc.).</p> <p>Gestión del aprendizaje por parte del alumno.</p> <p>Fortalecer actitudes y valores en el ambiente educativo y en todas las interacciones personales (congruencia, convivencia, modelos a seguir, filosofía institucional, familia, etc.).</p>
--	--	--	--	--	--

Es preciso indicar que la información obtenida en este estudio puede emplearse como base para la definición de diversos cursos de acción orientados a la mejora de los planes de estudio.

Todo ello, en caso de considerarse pertinente, deberá ser acompañado por la formación de docentes en la visión de propiciar competencias. Es decir, para constituir competencias en los alumnos es indispensable que nosotros los maestros conozcamos qué son, cómo se inicia su proceso de constitución y cómo se promueven en los alumnos.

Las propuestas presentadas solamente indican los factores prioritarios detectados en la investigación.

El panorama que muestra el estudio refleja la realidad que enfrentamos los docentes, los estudiantes, las empresas y las instituciones educativas. Esta realidad proviene de un contexto global que ha impactado nuestra labor cotidiana, y precisa por lo tanto, que las personas involucradas en la labor pedagógica implementemos cambios radicales en el desempeño de nuestra profesión y en nuestras personas.

Las empresas han manifestado claramente sus requerimientos para el pedagogo, los cuales implican un dominio indiscutible de los conocimientos teóricos que la disciplina implica y su capacidad para aplicarlos en diversas situaciones durante su ejercicio profesional.

Por otro lado, los alumnos expresaron su preocupación por contar con mayores oportunidades para llevar a la práctica lo que han aprendido.

Debido a lo anterior, es aconsejable fortalecer el programa de prácticas en la empresa para que los alumnos tengan un mayor acceso a oportunidades de confrontación con la realidad laboral, a partir de la realización completa de proyectos relevantes para su futura profesión.

Es importante enfatizar que deben considerarse tanto los requerimientos orientados hacia las estrategias prácticas, como aquellos referentes al fortalecimiento de los conocimientos teóricos, de las actitudes y de los valores, de

tal modo que la licenciatura responda a dichos retos y a las verdaderas necesidades de formación integral de sus alumnos. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre la necesidad de llevar a cabo esfuerzos para la formación integral de las personas que respondan a un mayor nivel de entrega y de compromiso, ya que las oportunidades de desarrollo en todos los ámbitos que se requieren a inicios del siglo XXI, tienen su raíz en la educación.

Las implicaciones que el enfoque basado en competencias representa para la Pedagogía se centran principalmente en aspectos tales como: la educación continuada; la validación del aprendizaje en el trabajo; la perspectiva integradora del aprendizaje; la identificación de requerimientos y de nuevos retos para el desarrollo de estrategias educativas en el contexto laboral; la evaluación continua del aprendizaje; la aplicación eficaz del aprendizaje en las funciones correspondientes; la transferibilidad del aprendizaje a diversos contextos (diferentes puestos, diversas áreas de trabajo, o bien, a otras empresas); la flexibilidad en los planes de formación vinculada a diversas demandas del cargo, de la persona que lo ejecuta y de la empresa: y principalmente, la perspectiva integradora de la formación del Ser Humano.

Las oportunidades de formación orientadas a facilitar el desarrollo integral de los alumnos, mismos que incidirán en el proceso de desarrollo personal de los individuos, es el principal legado que las instituciones educativas pueden transmitir a las futuras generaciones.

La misión universitaria implica la formación de mejores profesionistas para impulsar el desarrollo de nuestra sociedad y de nuestro país a través de su trabajo. Sin embargo, la principal responsabilidad que asume la Universidad consiste en formar mejores personas a través de proyectos educativos centrados en el Ser Humano y en sus posibilidades de perfeccionamiento.

Entre tales proyectos educativos debe considerarse la constante vinculación entre las oportunidades que presenta la Universidad para el desarrollo de sus

estudiantes, y las demandas que las organizaciones y la sociedad presentan a los futuros profesionistas. De esta manera se cumple con la finalidad de formar profesionistas que sean capaces de enfrentar la realidad y sus requerimientos.

Y, ¿Por qué no decirlo? La Universidad debe asumir una nueva responsabilidad dentro de su misión educativa: formar profesionistas que cuenten con las cualidades necesarias para transformar la realidad en mejores posibilidades para el Ser Humano, a partir del ejercicio de su profesión en cualquier ámbito al que se integren.

BIBLIOGRAFÍA

ALLES, MARTHA A. (1999)

Empleo, Discriminación, Teletrabajo y otras temáticas. Ed. Macchi. Buenos Aires.

ALLES, MARTHA A. (2000)

Dirección Estratégica de Recursos Humanos. Gestión por competencias. Ed. Granica. Buenos Aires.

ARNAL, J., DEL RINCÓN, D., LATORRE, A. (1994)

Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías. Ed. Labor, S.A. Barcelona.

BEST, J. W. (1982)

Cómo investigar en educación. 9na. Ed. Ediciones Morata. Madrid.

BORG, WALTER R., GALL, MEREDITH D. (1989)

Educational Research. An Introduction. 5ta. Ed. Ed. Longman.

CARRIÓN CARRANZA, CARMEN (1992)

Guía Metodológica para la evaluación de los currícula de licenciatura. Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Noviembre 1992.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1983)

Vol. I y II. Ed. Santillana. México.

GAGNÉ, R .M. (1987)

Las Condiciones del Aprendizaje. 4ta. Ed. Interamericana.

GOETZ, J. P., LECOMPTE, M.D. (1988)

Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Ed. Morata.

GONZCI, ANDREW (1996)

Instrumentación de la Educación Basada en Competencias. Perspectivas de la Teoría y la Práctica en Australia en **Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia.** Argüelles, Antonio (compilador). CONALEP. Editorial Limusa, S.A. de C.V. 1ª. Ed. México.

GUZMAN, ALBA (1992)

Abriendo la caja negra de la Evaluación. Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Octubre de 1992.

IBARRA ALMADA, AGUSTÍN E. (1996)

El Sistema Normalizado de Competencia Laboral en Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. Argüelles, Antonio (compilador). CONALEP. Editorial Limusa, S.A. de C.V. 1ª. Ed. México.

IBARRA RAMOS, RAMÓN (1997)

Autoestudio. Universidad Panamericana. Guadalajara, Jalisco.

LLANO CIFUENTES, CARLOS (1980)

Características de la Universidad Panamericana. Octubre 4, 1980.

LLANO CIFUENTES, CARLOS (1987)

Significado y Responsabilidad de la Universidad. México, D.F. Julio de 1987.

LLANO CIFUENTES, CARLOS (1990)

La Modernización en la Universidad. Septiembre 13 de 1990.

LYONS MORRIS, LYNN (1978)

Program Evaluation Kit. Sage Publications, Inc./The Regents of The University of California. E.U.A.

MCALONAN, SUSAN PHD., HOTCHKISS, HEATHER MSW., ULRICH, LAURIE (1999)

Bringing Standards to Life. A "How To" Guide to Contextual Learning and Curriculum Integration.
Colorado Department of Education. E.U.A.

MORFÍN, ANTONIO (1996)

La Nueva Modalidad Educativa: Educación Basada en Normas de Competencia en Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. Argüelles, Antonio (compilador). CONALEP. Editorial Limusa, S.A. de C.V. 1ª. Ed. México.

PÉREZ SERRANO, GLORIA (1998)

Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. II Técnicas y Análisis de datos. Ed. La Muralla, S.A. Madrid.

STUFFLEBEAM, DANIEL L., SHINKFIELD, ANTHONY J. (1987)

Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.
Temas de Educación. Paidós/M.E.C. Barcelona.

UNIVERSIDAD PANAMERICANA (1997)

Autoestudio 1997. Filosofía Institucional y Declaración de Propósitos de la Universidad Panamericana.

UNIVERSIDAD PANAMERICANA/INSTITUTO PANAMERICANA DE ALTA DIRECCIÓN DE EMPRESA (1994)

Boletín Informativo de la Universidad Panamericana y del Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa. Año 11. Abril 1994.

WEISS, CAROL H. (1990)

Investigación Evaluativo. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. Ed. Trillas. 2da. Ed. México.

WOODS, PETER (1989)

La Escuela por dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa. Paidós.

YOPO P., BORIS (1981)

Metodología de la Investigación Participativa. Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para la América Latina (CREFAL).

MERCADO, RICARDO (1992)

Lineamientos para quienes están involucrados en la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje en las universidades. Inspectorado de su Majestad Británica. Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Septiembre de 1992.

FICHAS TELEMÁTICAS

CINTERFOR / ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT) (1999)

Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral. En <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab>

GAUDE, J. (1996).

Relación entre las nuevas formas de trabajo, la formación y la inserción profesional. Boletín Cinterfor No. 137. Cambiar para trabajar, formar para cambiar. Octubre-Diciembre 1996. En <http://132.236.108.39:8050/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/137...>

IBARRA A., AGUSTÍN (2000)

Formación de los Recursos Humanos y Competencia Laboral. Boletín Cinterfor No. 149. Competencias Laborales en la formación profesional. Mayo-Agosto 2000. En <http://132.236.108.39:8050/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149...>

MERTENS, L. (1996)

Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo. Cinterfor 1996. En <http://132.236.108.39:8050/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/in...>

VARGAS Z., F. (2000)

De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. Boletín Cinterfor No. 149. Competencias Laborales en la formación profesional. Mayo Agosto 2000. En <http://132.236.108.39:8050/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149...>

VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. (2001)

El Enfoque de competencia laboral: manual de formación. En http://132.236.108.39:8050/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/in...

ANEXOS

ANEXO 1

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

DIRECCIÓN TÉCNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

UNIVERSIDAD PANAMERICANA

Nombre de la Institución

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

Nombre del Plan de Estudios

A partir de febrero de 1987

Vigencia

No acuerdo
8/1/88
18/II/87

S.E.P.

D.T.E.S-224051400401

BACHILLERATO Y SUS EQUIVALENTES

Lista de Asignaturas	Clave	Serie- ción.	Horas Semanales			Créditos
			Teoría	Práctica	Total	
1o. Ciclo						
Sociología de la Educación	98	0101	3	-	3	6
Teoría y Práctica de la Investi- gación Pedagógica I	99	0102	2	1	3	5
Introducción a la Antropología	90	0103	3	-	3	6
Teoría Pedagógica I	90	0104	3	-	3	6
Introducción a la Psicología	90	0105	3	-	3	6
Corrientes Filosóficas	90	0106	3	-	3	6
SUMA			17	1	18	35
2o. Ciclo						
Teoría y Práctica de la Investi- gación Pedagógica II	0207	0102	2	1	3	5
Sistema Educativo Nacional	0208		3	-	3	6
Teoría Pedagógica II	0209	0104	3	-	3	6
Psicología Educativa I	0210	0105	3	-	3	6
Historia General de la Educación	0211		3	-	3	6
Práctica Pedagógica I	0212		2	2	4	6
SUMA			16	3	19	35

S. E. P.

MAYO 14, 1987

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN SUPERIOR



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

Lista de Asignaturas	Clave	Serie Clón.	Horas Semanales			Créditos
			Teoría	Práctica	Total	
3o. Ciclo						
Conocimiento de la Infancia I	0313		3	-	3	6
Estadística Aplicada a la Educación I	0314		2	1	3	5
Población Educativa	0315	0208	3	-	3	6
Psicología General	0316		3	1	4	7
Psicología Educativa II	0317	0210	3	-	3	6
Historia de la Educación en México I	0318	0211	3	-	3	6
Práctica Pedagógica II	0319	0212	2	2	4	6
SUMA			19	4	23	42
4o. Ciclo						
Conocimiento de la Infancia II	0420	0313	3	-	3	6
Estadística Aplicada a la Educación II	0421	0314	2	1	3	5
Población y Desarrollo	0422		3	1	4	7
Diseño de Planes y Programas de Estudios I	0423	0316	2	2	4	6
Psicología Social	0424	0317	3	-	3	6
Historia de la Educación en México, II	0425	0318	3	-	3	6
Práctica Pedagógica III	0426	0319	2	2	4	6
SUMA			18	6	24	42
5o. Ciclo						
Conocimiento de la Adolescencia I	0527	0420	3	-	3	6
Informática Aplicada a la Educación I	0528	0421	2	2	4	6
Administración Básica	0529		3	1	4	7
Crisis y Educación	0530	0422	3	-	3	6
Diseño de Planes y programas de Estudio II	0531	0423	2	2	4	6
Psicotécnica I	0532	0424	2	2	4	6
Práctica Pedagógica IV	0533	0426	2	2	4	6
SUMA			17	9	26	43

S. F. P.
 * FEB 14 1987 *
 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR



UNIVERSIDAD PANAMERICANA
 UNIDAD CIUDAD DE MÉXICO

[Handwritten signature]

Lista de Asignaturas	Clave	Serie cion.	Horas Semanales			Créditos
			Teoría	Prácticas	Total	
6o. Ciclo						
Conocimiento de la adolescencia II	0634	0527	3	-	3	6
Informática aplicada a la Educación II	0635	0528	2	2	4	6
Organización Escolar	0636	0529	2	-	2	4
Planeación Educativa	0637	0531	2	2	4	6
Psicotécnica II	0638	0532	2	2	4	6
Problemas Educativos de América Latina	0639	0425	3	-	3	6
Práctica Pedagógica V	0640	0533	2	2	4	6
SUMA			16	8	24	40
7o. Ciclo						
Conocimiento de la Edad Adulta y la Senectud	0741	0634	3	-	3	6
Seminario de Investigación I	0742	0635	3	3	6	9
Teoría Empresarial	0743		2	-	2	4
Educación y Sexualidad	0744		3	-	3	6
Pedagogía Comparada	0745	0639	2	2	4	6
Capacitación y Desarrollo I	0746		2	2	4	6
SUMA			15	7	22	37
8o. Ciclo						
Seminario de Investigación II	0847	0742	3	3	6	9
Psicología Laboral	0848		2	1	3	5
Desarrollo Organizacional y Política Empresarial	0849	0743	2	-	2	4
Orientación Educativa	0850	0638	2	1	3	5
Epistemología	0851		4	-	4	8
Capacitación y Desarrollo II	0852	0746	2	2	4	6
SUMA			15	7	22	37

S. E. P.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIVERSIDAD PANAMERICANA
CARRERA DE EDUCACIÓN

[Handwritten signature]

Lista de Asignaturas	Clave	Serie- ción	Horas Semanales			Créditos
			Teoría	Práctica	Total	
9. Ciclo						
SUMA						
10. Ciclo						
SUMA TOTAL:			133	45	178	311

El Rector



El Director de la Escuela

UNIVERSIDAD PANAMERICANA
UNIDAD GUADALAJARA

LIC. JUAN G. SOTO CERBON

EL DIRECTOR TÉCNICO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

PROFR. JOSE ANTONIO ARNAZ DURAN

México, D.F. a 14 de mayo de 1987

S.E.P.
K 448 14 1987 *
DIRECCION GENERAL
DE EDUCACION SUPERIOR



DIRECCION GENERAL
DE EDUCACION SUPERIOR

ANEXO 2

UNIVERSIDAD PANAMERICANA
NOMBRE DE LA INSTITUCION

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA
NOMBRE DEL PLAN DE ESTUDIOS

AGO, 1993

VIGENCIA

224051400402

BACHILLERATO EQUIVALENTE


ANTECEDENTES ACADÉMICOS DE INGRESO DEL ALUMNO

LISTA DE ASIGNATURAS	CLAVE	SERIACION	HORAS SEMANALES			CREDITOS
			TEO.	PRAC.	TOTAL	

PRIMER SEMESTRE						
	CLAVE	SERIACION	1	2	3	4
Computación	0101		1	2	3	4
Proceso de Pensamiento y Comunicación	0102		2	2	4	6
Introducción a la Pedagogía	0103		3	0	3	6
Psicología Educativa y Desarrollo Humano	0104		5	1	6	11
Antropología Filosófica	0105		4	0	3	6
Sociología de la Educación	0106		3	0	3	6
Introducción a la Administración General	0107		2	0	2	4
SUMA			19	5	24	43


 UNIVERSIDAD PANAMERICANA
 GUADALAJARA

S. E. P.
 ★ SET. 30 1994 ★
 DIRECCION GENERAL
 DE EDUCACION SUPERIOR


 S. E. P.
 SUBSECRETARIA DE EDUC. SUP.
 E INVESTIGACION CIENTIFICA
 DIRECCION DE REGULACION
 DE INSTITUCIONES PARTICIPANTES

LISTA DE ASIGNATURAS	CLAVE	SERIA- CION	HORAS SEMANALES			CREDITOS
			TEO	PRAC	TOTALE	

SEGUNDO SEMESTRE						
Metodología de la Investigación	0208		2	2	4	6
Teoría Pedagógica	0209		3	0	3	6
Auxiliares de la Comunicación	0210		1	2	3	4
Conocimiento de la Infancia y de la Adolescencia	0211		6	0	6	12
Filosofía del Hombre	0212		3	0	3	6
Educación Ambiental	0213		2	0	2	4
Teoría de la Empresa	0214		2	0	2	4
Introducción a la Economía	0215		2	0	2	4
SUMA			21	4	25	46

TERCER SEMESTRE						
Estadística	0316		2	1	3	5
Didáctica General	0317		4	2	6	10
Psicología y Neurofisiología del Aprendizaje	0318		5	0	5	10
Metafísica y Axiología	0319		4	0	4	8
Historia General de la Educación	0320		3	0	3	6
Factor Humano	0321		3	1	4	7
SUMA			21	4	25	46



S. E. P.
SUBSECRETARÍA DE EDUC. SUP.
E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
DIRECCIÓN DE REGULACIÓN
DE INSTITUCIONES PARTICULARES



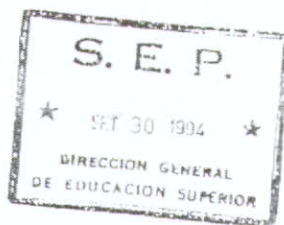
LISTA DE ASIGNATURAS	CLAVE	SERIA- CION	HORAS SEMANALES			CREDITOS
			TEO	PRAC	TOTAL	

CUARTO SEMESTRE						
Inferencias Estadísticas	0422		2	4	6	6
Diseño Curricular	0423		2	2	4	6
Desarrollo de Habilidades Docentes	0424		1	1	2	3
Psicología Grupal	0425		1	1	2	3
Psicotecnia	0426		2	2	4	6
Ética	0427		3	0	3	6
Historia General de la Educación en México	0428		4	0	4	8
Presupuestación y Análisis Financiero	0429		1	1	2	3
SUMA			16	8	24	40

QUINTO SEMESTRE						
Taller Integrador	0500		1	2	3	4
Seminario de Educación Comparada	0531		4	0	4	8
Didáctica Especial en Educación Básica	0532		2	2	4	6
Orientación Educativa Vocacional y Profesional	0533		2	2	4	6
Fundamentos Últimos del Humanismo	0534		2	0	2	4
Pedagogía Rural	0535		2	0	2	4
Sociedad y Familia	0536		2	0	2	4
Planeación e Integración de Recursos Humanos	0537		2	1	3	5
SUMA			17	7	24	41



S. E. P.
SUBSECRETARÍA DE EDUC. SUP.
E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
DIRECCIÓN DE REGULACIÓN
DE INSTITUCIONES PARTICULARES



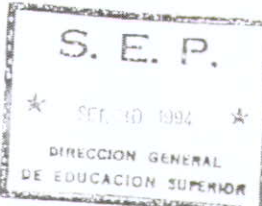
UNIVERSIDAD PANAMERICANA
GUADALAJARA

LISTA DE ASIGNATURAS	CLAVE	SERIACION	HORAS SEMANALES			CREDITOS
			TEO	PRAC	TOTAL	

SEXTO SEMESTRE						
Computación Educativa	0608		1	1	2	3
Práctica Educativa	0609		0	4	4	4
Conocimiento del Adulto y Tercera Edad	0610		4	0	4	8
Psicología Contemporánea	0611		4	0	4	8
Epistemología de la Educación	0612		3	0	3	6
Educación Especial	0613		1	1	2	3
Desarrollo y Administración de Recursos Humanos	0614		1	2	3	4
SUMA			14	8	22	30

SEPTIMO SEMESTRE						
Taller de Investigación Educativa	0715		1	1	2	3
Planación Educativa	0716		3	1	4	7
Dificultades del Aprendizaje	0717		2	1	3	5
Etiología de la Educación	0718		4	0	4	8
Cultura Integral	0719		2	0	2	4
Problemas Económicos, Políticos y Sociales de la Educación en México	0720		2	1	3	5
Modelos de Desarrollo Organizacional	0721		1	1	2	3
SUMA			15	5	20	35


S. E. P.
 SUBSECRETARÍA DE EDUC. SUP.
 E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
 DIRECCIÓN DE REGULACIÓN
 DE INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR

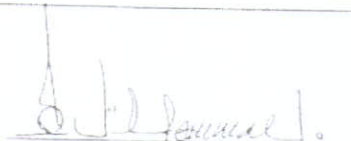

S. E. P.
 ★ SET. 10 1994 ★
 DIRECCIÓN GENERAL
 DE EDUCACIÓN SUPERIOR

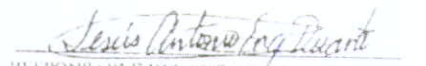

 DIVISIÓN DE REGISTRO Y EVALUACIÓN

INSTITUCIONES	CLAVE	SERIACION	HORAS SEMANALES			CREDITOS
			TEO	PRAC	TOTAL	

OCTAVO SEMESTRE						
Seminario de Investigación	0852		1	1	2	4
Evaluación Instruccional	0853		2	2	4	6
Educación Especial	0854		2	1	3	5
Ética Profesional	0855		3	0	3	6
Formación Integral	0856		2	0	2	4
Legislaación Educativa	0857		2	0	2	4
Desarrollo de Proyectos Educativos	0858		1	1	2	4
SUMA			13	5	18	31

SUMA TOTAL			136	46	182	318
------------	--	--	-----	----	-----	-----


 DIRECTOR
 LIC. SERGIO VILLANUEVA VARELA


 RESPONSABLE DEL PROGRAMA ACADÉMICO
 LIC. JESUS ANTONIO UNGUERRÉ


 DIRECTOR GENERAL DE EDUCACION SUPERIOR, S.E.P.
 DR. EUGENIO CETINA VADILLO

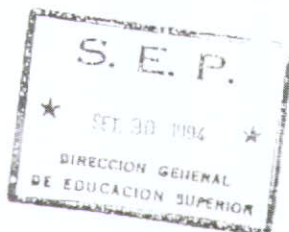
México, D.F. 30 de SET. de 1994



UNIVERSIDAD PANAMERICANA
 GUADALAJARA



S. E. P.
 SUBSECRETARIA DE EDUC. SUP.
 E INVESTIGACION CIENTIFICA
 DIRECCION DE REGULACION
 DE INSTITUCIONES PARTICULARES



ANEXO 3

UNIVERSIDAD PANAMERICANA
SEDE GUADALAJARA
PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

AREA SEM.	LOGOTÉCNICA	DIDÁCTICA	PSICOLÓGICA	FILOSOFICA	SOCIOLOGICA	EMPRESARIAL	M A T
1	COMPUTACIÓN PROCESOS DE PENSAMIENTO Y COMUNICACIÓN	INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA	PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DESARROLLO HUMANO	ANTROPOLOGÍA FILOSOFICA	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	INTRODUCCIÓN A LA ADMINISTRACIÓN GENERAL	7
2	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	TEORÍA PEDAGÓGICA AUXILIARES DE LA COMUNICACIÓN	CONOCIMIENTO DE LA INFANCIA Y DE LA ADOLESCENCIA	FILOSOFÍA DEL HOMBRE	EDUCACIÓN AMBIENTAL	TEORÍA DE LA EMPRESA INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA	8
3	ESTADÍSTICA	DIDÁCTICA GENERAL	PSICOLOGÍA Y NEUROFISIOLOGÍA DEL APRENDIZAJE	MEFÍSICA Y AXIOLOGÍA	HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN	FACTOR HUMANO	6
4	INFERENCIAS ESTADÍSTICAS	DISEÑO CURRICULAR DESARROLLO DE HABILIDADES DOCENTES	PSICOLOGÍA GRUPAL	ÉTICA	HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICO	PRESELECCIÓN Y ANÁLISIS FINANCIERO	8
5	TALLER INTEGRADOR	SEMINARIO DE EDUCACIÓN COMPARADA DIDÁCTICA ESPECIAL	ORIENTACIÓN EDUCATIVA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL	FUNDAMENTOS ÚLTIMOS DEL HUMANISMO	PEDAGOGÍA RURAL SOCIEDAD Y FAMILIA	PLANEACIÓN E INTEGRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS	8
6	COMPUTACIÓN EDUCATIVA	PRÁCTICA EDUCATIVA	CONOCIMIENTO DEL ADULTO Y TERCERA EDAD PSICOLOGÍA CONTEMPORÁNEA	EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	EDUCACIÓN FAMILIAR	DESARROLLO Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS	7
7	TALLER DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	PLANEACIÓN EDUCATIVA	DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN CULTURA INTEGRAL	PROBLEMAS ECONÓMICOS, POLÍTICOS Y SOCIALES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	MODELOS DE DESARROLLO ORGANIZACIONAL	7
8	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN	EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	EDUCACIÓN ESPECIAL	ÉTICA PROFESIONAL FORMACIÓN INTEGRAL	LEGISLACIÓN EDUCATIVA	DESARROLLO DE PROYECTOS EDUCATIVOS	7
MAT	9	11	10	10	9	9	58

* Conjuntamente se cursan materias extracurriculares en cada semestre, así como inglés a partir del segundo semestre. Acuerdo SEP 871125

RELACION PROYECTOS A DESARROLLAR PARA PRACTICAS 7MO. SEMESTRE (2002)

ANEXO 4

ALUMNO	EMPRESA	DIRECCIÓN Y TELEFONO	PROYECTO	RESPONSABLE DEL PROYECTO	PERIODO PRACTICAS
Agnesi Rodríguez Ana Paola 3813-14-13 anapao11@hotmail.com	Chocolatera de Jalisco S.A. de C.V.	Av. Mariano Otero No. 1420 Col. Verde Valle C.P. 44510 Guadajajara Jalisco México. 3121-21-52 3121-22-69 ext. 146 macampoyi@chocolatera.com.mx	Plan de vida y carrera para nivel de jefatura	Miguel Angel Campoy Inclán Gerente de Recursos Humanos	Comienza el lunes 17 de Junio y finaliza el 16 de Agosto Horario de 9 a 1 4 a 6
Ávila Jiménez Katia Kavita@urreea.net	Urreea Herramientas, S.A. DE C.V.	Km. 11.5 Carretera a El castillo, Mpio. El salto Jalisco. 3688-01-60 ext.166 mguerra@urreea.net	1.- Reclutamiento y selección del personal sin mando. 2.- Desarrollo de instrumentos de medición del servicio de Reclutamiento y Selección	Lic. Mónica Cecilia Guerra Gómez Responsable de planeación y Desarrollo de Personal.	Comienza el 3 de Junio y finaliza el 26 de Julio. Horario: Martes, Jueves y Viernes de 8:30 a 17:30
Becerra Pérez Nayeli	IKON COPIROYAL, S.A. DE C.V.	Textiles 1812 Tel. 36660400 siliasma@ikon.com.mx	Actualización del manual de Recursos Humanos. Aplicación e interpretación de la encuesta de satisfacción corporativa	Lic. Susana Llamas Leal. Gerente de Recursos Humanos	Comienza el 10 de Junio y finaliza el 9 de Agosto. Estas prácticas son por proyecto.
Buenrostro Rubio María Fernanda Fernanda.Buenrostro- Rubio@at.siemens.com	Siemens vdo, S.A. DE C.V.	Camino a la tijera No. 3, KM. 3.5 Carretera Guadajajara-Morelia. C.p. 45640 Municipio de Tlajomulco de Zúñiga, Jal, México tel.- 38-18-21-00	Implementación módulo SAP de Recursos Humanos.	Lic. Jose Antonio Nevarez Chávez.	Comienza el lunes 10 de Junio y finaliza el 9 de Agosto. Horario de 7:00 a.m. a 17:00 p.m.
Cao-Romero García Mónica 3823-88-41 moniquecao@hotmail.com	Chocolatera de Jalisco S.A. de C.V.	Av. Mariano Otero No. 1420 Col. Verde Valle C.P. 44510 Guadajajara Jalisco México. 3121-21-52 3121-22-69 ext. 146 macampoyi@chocolatera.com.mx	Plan de vida y carrera para nivel de jefatura	Miguel Angel Campoy Inclán Gerente de Recursos Humanos	Comienza el lunes 17 de Junio y finaliza el 16 de Agosto Horario de 9 a 1 4 a 6
Córdova Santana Jacqueline 36474289	Pastelería OK. S.A. DE C.V.	Av. México No. 2405 agarciaedi@megared.com	Análisis del clima laboral	Lic. Alberto García Cedillo	

	36158002					Gerente de Recursos Humanos.	
De la Torre Cornejo Deyanira deyadelatower@hotmail.com 38253475	Centro Escolar Tepolichcalli	Constitución 358 Barrio de Analco Teléfono 36-18-56-13	Capacitación a Empresas	Lic. Lizette Amezcuita.	Inicia 8 de Agosto		
De Obeso Contreras Genoveva genoveva-deobeso@hotmail.com	Armadrill, S.A. de C.V.	Av. Vallarta no. 6503 Local 7 Zona I, Ciudad Granja concentro Planta alta. 31100669 31101936	Reorganización del área de Recursos Humanos.	Ing. Dario Acosta Acosta Gerente de proyectos.	Comienza el lunes 10 de Junio y termina el 9 de Agosto Horario de Lunes a Viernes de 8 a 2		
Delgado González María del Pilar	Pastería OK. S.A. DE C.V. 36158002	Av. México No. 2405 agarciacedi@megared.com	Análisis del clima laboral	Lic. Alberto García Cedillo Gerente de Recursos Humanos.			
Doval González Eduardo Marcelino edoval@up.mx 3641-84-67	BAMM Renovadora S.A. de C.V.	J. Luis Verdía No.948 C.P.44460 S.R. Guadalajara Jalisco 3837-23-57 3837-23-50 mgarzam@bamm.com.mx	Desarrollar el departamento de Recursos Humanos	Lic. Mauro Garza Marín	10 de junio 2002 y termina el 9 de Agosto Horario de 9 a 2 4 a 7		
Elias López de Lara Florencia del Río	Escuela Técnica palmares.	Eulogio Parra No. 1550 38-25-97-76 maribelvg@hotmail.com	Manual de descripción de puestos y evaluaciones de desempeño	C.P. Maribel Villalencio Dirección	Julio y Agosto Horario de 7:30 A15:30		
Emicente Gutiérrez Esther Liliana Emicente_liliana@oms.com.mx 3686-49-95	Celestica	Av. Iteso No. 8900 Int. 2 Parque Tecnológico 3134-59-94 velasco_ana@oms-gdi.com.mx		Ana Gabriela Velasco	3 de Junio 2002 al 2 de Agosto Horario de 9 a 2 4 a 7		
Fernández Ahumada Lorena	Armadrill, S.A. de C.V.	Av. Vallarta no. 6503 Local 7 Zona I, Ciudad Granja concentro Planta alta. 31100669 31101936	Reorganización del área de Recursos Humanos.	Ing. Dario Acosta Acosta Gerente de proyectos.	Comienza el lunes 10 de Junio y termina el 9 de Agosto		

Flores Bustos Liliana nacionita@hotmail.com	Trend Technologies México S. de R.L. DE C.V.	Calz. Juan Gil Preciado 2450 Col. El Tigre, Zapopan, Jalisco. 38-36-31-44 fx 38-36-31-99 mcueto@trendtechnologies.com	Implementación y seguimiento del sistema kronos	Lic. Margarita Cueto Elias Coordinadora Selección y desarrollo organizacional.	Horario de Lunes a Viernes de 8 a 2 24 de Junio al 20 de Septiembre Horario de Lunes a Viernes de 8:30 a 14:00 y de 15:00 a 18:30 Comienza el 10 de Junio y finaliza el 9 de Agosto. Estas prácticas son por proyecto.
Flores Robles Isidro Alberto	IKON COPIROYAL, S.A. DE C.V.	Textiles 1812 Tel. 36660400 slasma@ikon.com.mx	Actualización del manual de Recursos Humanos. Aplicación e interpretación de la encuesta de satisfacción corporativa	Lic. Susana Llamas Leal. Gerente de Recursos Humanos	Inicio 26 de Agosto, término 24 de Noviembre
Fregoso Zúñiga Galia Giovanna	Trend Technologies México, S. De R.L. de C.V.	Calzada Juan Gil Preciado 2450 Col. El Tigre, Zapopan, Jalisco 38-36-31-44 fx 38-36-31-99	Desarrollar el Encuesta de Clima Laboral	Lic. Margarita Cueto Elias Coordinadora Reclutamiento, Selección y Desarrollo Organizacional	
Gayón Mejía Moisés Oliverio mgayon16@hotmail.com 3634-88-05	BAMM Renovadora S.A. de C.V.	J. Luis Verdía No.948 C.P.44460 S.R. Guadalajara Jalisco 3837-23-57 3837-23-50 mgarzam@bamm.com.mx	Desarrollar el departamento de Recursos Humanos	Lic. Mauro Garza Marín	10 junio 2002 al 9 de agosto Horario de 9 a 2 4 a 7
González Almazán María Teresa Tel: 36-10-05-82 /83 Marytere128@hotmail.com González Cervantes Marcela marceser@yahoo.com	Pastelería OK. S.A. DE C.V. 36158002 Corporativo Cuatro fieras	Av. México No. 2405 agarciaedf@megared.com Av. Lopez Mateos Sur 2200 Ciudad del sol, Zapopan Jalisco 044333191-05-91	Análisis del clima laboral Implementación de manuales de procedimientos para R.H.	Lic. Alberto García Cedillo Gerente de Recursos Humanos. Lic. Sergio Mancera Director Administrativo	17 junio 2002 al 16 de Agosto VARIABLE INCLUSIVE DIAS POR LA NOCHE HASTA LAS 11 PM.

Guerrero Velasco María Elena elguve@yahoo.com.mx 0443334984698	Club de Industriales de Jalisco A.C.	Francisco Javier Gamboa No. 2 Col. Ladrón de Guevara Tel. 36-15-00-25 36-15-00-10 Fax:36-15-00-10	Implementación de un área de desarrollo Humano.	C.P. María del Carmen García Venegas Gerente Administrativo	Lunes a Viernes de 9 a 2 y 4 a 7
Hernández Tapia Sandra Guadalupe sandrahdz12@yahoo.com.mx 044333498-46-98	Corporativo Cuatro fieras	Av. López Mateos Sur 2200 Ciudad del sol, Zapopan Jalisco 044333191-05-91	Implementación de manuales de procedimientos para R.H.	Lic. Sergio Mancera Director Administrativo	17 junio 2002 al 16 de Agosto VARIABLE INCLUSIVE DIAS POR LA NOCHE HASTA LAS 11 PM
Iñiguez Cárdenas Irma Yolanda Yoli2004@hotmail.com Tel: 36-29-34-59					
Ley Ruiz Velasco Erika Lucía 3813-16-97 erika_ley@hotmail.com	Chocolatera de Jalisco S.A. de C.V. 36150010	Av. Mariano Otero No. 1420 Col. Verde Valle C.P. 44510 Guadajajara Jalisco México. 3121-21-52 3121-22-69 ext. 146 macampoy@chocolatera.com.mx	Plan de vida y carrera para nivel de jefatura	Miguel Angel Campoy Inclán Gerente de Recursos Humanos	Comienza el lunes 17 de Junio y termina el 16 de Agosto Horario de 9 a 1 4 a 6
Llamas Leal Dulce María Dulcem27@yahoo.com Tel.: 36-15-41-20	IKON COPIROYAL, S.A. DE C.V.	Textiles 1812	Actualización del manual de Recursos Humanos. Aplicación e interpretación de la encuesta de satisfacción corporativa	Lic. Susana Llamas Leal. Gerente de Recursos Humanos	Comienza el 10 de Junio y finaliza el 9 de Agosto. Estas prácticas son por proyecto.
Luna Sánchez Abigail					
Martínez Negrete Villaseñor Alejandra	Colegio Veracruz				

36100389 alemny@hotmail.com	Envases Inovativos, S.A. DE C.V.	Ciruito Productivo Sur. No. 213 Parque Industrial Las Pintas, El salto Jalisco. 36-5-89-17-89	Capacitación del personal del área de producción en el sistema ISO9001-9002	Ing. Jose Javier Cobilt Landa. Auxiliar de ingeniería de procesos area soplado. Contacto Lic. Olivia Flores Junco.	Comienza el martes 25 de Junio y finaliza el 3 de Agosto. Horario de lunes a viernes de 8:30 a 14:00 (del 25 de Junio al 14 de Julio) Lunes a Viernes de 8:30 a 19:30 (del 15 de Julio al 28 de Julio) y de 8:30 a 14:00 del 29 de Julio al 30 de Agosto.
Rivero Gastelum Lorenza lory@hotmail.com	Pastelería OK. S.A. DE C.V.	Av. México No. 2405	Análisis del clima laboral	Lic. Alberto García Cedillo Gerente de Recursos Humanos.	
Robles Mangas Fabiola	Embotelladora Fresnillo, S.A. DE C.V.				
Sandoval Pérez Claudia Ibeth 36-27-39-64 ibeth_st@yahoo.com	Empresa fabricante de envases de vidrio.	Zapopan, Jalisco.	Gestión y asesoría en educación abierta para adultos. Actualización de diseños y contenidos temáticos.	Coordinadora de Capacitación	Inicio 15 de Agosto
Treviño Violeta 044333723-11-02	Corporativo Cuatro fieras	Av. Lopez Mateos Sur 2200 Ciudad del sol, Zapopan Jalisco 044333191-05-91	Implementación de manuales de procedimientos para R.H.	Lic. Sergio Mancera Director Administrativo	17 junio 2002 al 16 de agosto VARIABLE INCLUSIVE DIAS POR LA NOCHE HASTA LAS 11 PM
Vidrio Bello Elizabeth			Gestión y asesoría en	Jefe de capacitación y	Comienza el Lunes

	Empresa fabricante de envases de vidrio.	Zapopan, Jalisco.	educación abierta para adultos. Actualización de diseños y contenidos temáticos.	desarrollo	17 de Junio y finaliza el 6 de septiembre Horario de 8 a 16 hrs.
Rosas Ana Paola					

ANEXO 5

EMPRESA: _____ FECHA: _____

RESPONSABLE DEL PROYECTO DE PRÁCTICAS EN LA EMPRESA:

PUESTO: _____

Esta entrevista pretende indagar cuáles son las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores necesarios en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía para que puedan desempeñarse eficazmente en la capacitación de las personas.

La entrevista girará alrededor de las siguientes preguntas, así como de aquellos aspectos que usted considere relevantes.

- HABILIDAD. Capacidad para desempeñar cierta tarea física o mental, la cual es adquirida normalmente a través de entrenamiento y de la experiencia. Por ejemplo: trabajo en equipo, comunicación, relaciones interpersonales, trabajo bajo presión, liderazgo, razonamiento lógico, análisis, etc.
1. ¿Cuáles son las habilidades que en esta empresa se requieren para desempeñar la función de capacitación?

 2. De las anteriores habilidades manifieste de manera específica en qué situaciones son necesarias.

 3. ¿Cómo pueden desarrollarse estas habilidades en el estudiante de la Licenciatura en Pedagogía?

- DESTREZA. Capacidad para ejecutar una actividad en particular, lo cual implica el dominio de formas específicas para llevar a cabo una tarea y se desarrolla a través de la capacidad perceptiva frente a estímulos y la reacción correspondiente. La destreza generalmente supone el dominio de una tarea de índole psicomotriz. Por ejemplo: destreza manual, seguridad en movimientos, rapidez y precisión, sensibilidad, capacidad para realizar labores que implican esfuerzos físicos, coordinación psicomotriz, captura de datos, etc.
4. ¿Cuáles son las destrezas que en esta empresa se requieren para desempeñar la función de capacitación?

 5. De las anteriores destrezas manifieste de manera específica en qué situaciones son necesarias.

 6. ¿Cómo pueden desarrollarse estas destrezas en el estudiante de la Licenciatura en Pedagogía?

 - CONOCIMIENTOS. Consisten en la información que una persona posee sobre áreas específicas, la cual le permite reconocer los hechos relevantes de un problema o situación determinada y aplicarla en su solución. Por ejemplo: conocimientos técnicos sobre un puesto, conocimientos sobre el negocio y el mercado, etc. 7. ¿Cuáles son los conocimientos que en esta empresa se requieren para desempeñar la función de capacitación?

8. De los anteriores conocimientos manifieste de manera específica en qué situaciones son necesarios.

9. ¿Cómo pueden desarrollarse estos conocimientos en el estudiante de la Licenciatura en Pedagogía?

- **ACTITUD.** Disposición emocional de la persona que sustenta, impulsa, orienta, posibilita y condiciona a que actúe de una manera determinada, facilitando su estabilidad y adaptabilidad. Posee los siguientes componentes: cognitivo, afectivo y comportamental. Por ejemplo: orientación hacia el servicio, motivación, autoestima, sentido de pertenencia, tolerancia bajo presión, orientación hacia el cambio, compromiso, etc.

10. ¿Cuáles son las actitudes que en esta empresa se requieren para desempeñar la función de capacitación?

11. De las anteriores actitudes manifieste de manera específica en qué situaciones son necesarias.

12. ¿Cómo pueden desarrollarse estas actitudes en el estudiante de la Licenciatura en Pedagogía?

- VALOR. Disposición de la persona que corresponde o predice la manera en que actúa con base en su sentido de dignidad y orientación hacia el bien. Los valores pueden ser técnicos, vitales, estéticos, intelectuales, éticos y trascendentes. Por ejemplo: honestidad, justicia, ética, tolerancia, etc.

13. ¿Cuáles son los valores que en esta empresa se requieren para desempeñar la función de capacitación?

14. De los anteriores valores manifieste de manera específica en qué situaciones son necesarios.

15. ¿Cómo pueden desarrollarse estos valores en el estudiante de la Licenciatura en Pedagogía?

16. ¿Cuáles son las competencias que son requeridas en la persona responsable de la capacitación del factor humano en esta empresa?

17. ¿Cómo facilita la empresa el desarrollo de estas competencias en el personal de capacitación?

18. ¿Cuáles son las estrategias de formación que la Licenciatura en Pedagogía puede implementar para propiciar el desarrollo de competencias en sus estudiantes?

19. ¿Cuáles son las funciones de la Administración de Recursos Humanos que puede desempeñar el Pedagogo en su empresa?

El propósito de esta entrevista consiste en recabar información relevante a las necesidades de formación de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara con la intención de que cuenten con mayores fortalezas para integrarse al ámbito laboral.

Gracias por su apoyo y cooperación.

